

Université de Montréal

**Une étude exploratoire sur l’usage des sites de réseautage
social dans la trajectoire d’intégration des étudiants
internationaux brésiliens à l’Université de Montréal**

par

Sirléia Ferreira da Silva Rosa

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l’obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D)
en Sciences de l’éducation
option psychopédagogie

mai, 2018

© Sirléia Ferreira da Silva Rosa

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Une étude exploratoire sur l'usage des sites de réseautage social dans la trajectoire
d'intégration des étudiants internationaux brésiliens à l'Université de Montréal

présentée par
Sirléia Ferreira da Silva Rosa

Sera évalué par un jury composé des personnes suivantes :

M. Thierry Karsenti
Président-rapporteur
M. Bruno Poellhuber
Directeur de recherche
M. Simon Collin
Membre du jury
Examineur externe
Vassilis Komis

Représentante du doyen de la FES
Serge J. Larivée

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur le processus d'intégration et nous nous intéressons au rôle des sites de réseautage social (SRS) dans le processus d'intégration des étudiants internationaux brésiliens ayant un permis de séjour temporaire et inscrits aux programmes de maîtrise et de doctorat à l'Université de Montréal (UdeM). L'objectif général de cette étude s'inscrit dans les efforts déployés **afin de mieux comprendre les usages que les étudiants internationaux font des médias sociaux, notamment sur les sites de réseautage social**, vérifier comment les processus d'interaction sont établis et quel est leur rapport avec l'intégration académique et sociale, et ce, dès le début du projet migratoire, celui-ci commençant avant l'arrivée au Québec.

Conscients du nombre croissant d'étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec, et plus particulièrement des étudiants d'origine brésilienne, nous nous sommes interrogé sur leurs questionnements et préoccupations, sur leurs apprentissages sociaux réalisés et liés à l'intégration, ainsi que sur leurs pratiques sociales et sur leurs stratégies d'intégration dans les différentes sphères de l'intégration (sociale, académique, économique, linguistique) dans les contextes pré et post-migratoire de migration pour études. Le dernier rapport de l'OCDE sur les migrations démontre que le nombre d'étudiants internationaux est en croissance, ceux-ci étant attirés par les principaux pays receveurs, dont le Canada. Malgré l'existence de services de soutien à l'accueil, à l'intégration et à l'établissement définitif post-diplomation, le suivi avant, durant et après les études reste un défi. La politique d'immigration rapproche les étudiants internationaux des immigrants permanents. D'une part, en venant étudier - sans avoir nécessairement l'intention d'immigrer – ils vivent un processus semblable à celui des immigrants permanents. D'autre part, ces étudiants constituent un bassin privilégié pouvant aider à relever les défis de la croissance démographique et économique et, au Québec, à réfléchir sur la pérennité du fait français. Constatant les efforts des établissements d'enseignement supérieur montréalais pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal, nous avons choisi de nous intéresser aux difficultés d'intégration des étudiants internationaux et aux mesures d'accueil et d'intégration offertes par les universités. En ce sens, nous rappelons l'importance de la problématique liée à ces dispositifs d'aide et le soutien à l'intégration et, conséquemment, à la réussite et à la persévérance académique. Dans ce contexte, en analysant la problématique de l'intégration des immigrants et les technologies de l'information et de la communication (TIC), on constate qu'il y a une relation entre le web et les nouvelles pratiques migratoires. Les réseaux sociaux numériques permettent l'instrumentalisation des ressources et sont parfois déterminants dans le projet migratoire. Donc, tout comme les immigrants permanents, les étudiants internationaux s'informent et construisent leur réseau à l'aide de ces outils numériques.

Les objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants : décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études; identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liées à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social, décrire et analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique. Le cadre méthodologique développé dans

cette étude intègre l'approche exploratoire qualitative et descriptive, comprenant des entretiens semi-dirigés individuels auprès des 22 étudiants internationaux d'origine brésilienne inscrits à l'Université de Montréal. Nous croyons que la méthode qualitative est la plus adéquate lorsque le but cherché, comme dans le cas de cette étude, est d'explorer le vécu à travers le récit de vie des participants à partir de leurs propres expériences personnelles et du sens qu'ils leur donnent ou de l'interprétation qu'ils en font, mettant ainsi en première ligne les acteurs eux-mêmes (Paillé et Mucchielli, 2005, 2008). La thèse suit un mode de présentation par articles. Chacun des articles est en lien avec un des objectifs de la recherche, dans l'ordre cité plus haut.

En ce qui concerne l'article 1, les analyses indiquent que le processus d'intégration des étudiants internationaux dépasse l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents parcours ou volets de l'intégration de ces étudiants pour mieux les aider à s'intégrer à la société d'accueil. Nous arrivons à cette conclusion parce que les questionnements et les préoccupations identifiés vont du contexte pré-migratoire et persistent (dans un autre degré de priorité) jusque dans le contexte post-migratoire, représentant ainsi un « continuum de l'immigration ». Les usages de sites de réseautage social dans les deux contextes (pré-migratoire et post-migratoire) semblent aider à l'élaboration et à l'exécution de leur projet de migration pour études. Cependant, de façon générale, ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques. Nous avons conclu que ces usages sont en majorité utilitaires et pratiques. Par exemple, les questions et les préoccupations concernant les démarches d'admission, d'immigration, aux choix des universités les amènent à utiliser les sites de réseautage social de façon très intense.

Il ressort de l'article 2, quant à lui, que la principale source d'information et d'apprentissage dans le contexte pré et post-migratoire se construit par des expériences qui passent par l'observation des réussites ou des échecs d'autres personnes, tel que l'explique la théorie de l'apprentissage social de Bandura. Il nous semble que la facilité d'accès à Internet et la facilité de trouver des interlocuteurs privilégient ce type d'apprentissage. Observer la réussite des compatriotes (contexte pré-migratoire) ou des pairs (contexte post-migratoire) peut augmenter la confiance en leur propre potentiel à réussir leur projet de migration pour études.

Finalement, les résultats de l'article 3 nous ont permis d'identifier les différentes pratiques sociales et stratégies développées par les étudiants pour s'intégrer à l'univers académique, que ce soit face à une situation positive ou négative. Les expériences positives démontrent que la grande majorité des étudiants ont une très bonne relation avec le personnel académique – professeurs et directeurs de recherche. En général, la majorité ont aussi déclaré que les relations développées avec leurs pairs sur le campus sont bonnes. Les interactions des étudiants internationaux avec le personnel de la faculté (à l'exception des professeurs et des directeurs de recherche) sont, par contre, plutôt négatives. Cela n'est pas entièrement attribuable à leur maîtrise partielle ou quasi-nulle de la langue française; d'ailleurs, les étudiants mentionnent tous qu'ils sont conscients d'avoir à améliorer cet aspect de leur vie académique. Cela s'explique par un problème lié au manque de qualité du personnel qui exécute du travail plutôt administratif (BEI, FESP, TGDE, responsables de programmes) perçu par les étudiants internationaux. Les étudiants veulent réussir leur programme et ils savent qu'ils ont besoin d'interagir et d'étudier la langue française pour y arriver. Donc, cette situation les motive à interagir avec leurs pairs et à développer certaines stratégies, comme : organiser des plans de lecture, suivre des cours de français, étudier en tout

temps sur le campus, participer à des conférences liées à leur domaine de recherche, réseauter et interagir avec leurs pairs en-dehors de la classe pour étudier.

Cette étude nous a permis de mieux comprendre le rôle que jouent les sites de réseautage social dans les processus d'élaboration et d'exécution du projet migration pour études des étudiants internationaux d'origine brésilienne à l'UdeM ainsi que le rapport de leurs usages avec les apprentissages qu'ils estiment devoir faire aux différentes étapes du processus et pour chacun des volets d'intégration et comment ils s'y prennent pour le faire, jusque-là méconnu au Québec et à Montréal. Cela contribue aux enjeux concernant l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur montréalais, les activités d'accueil et d'intégration des étudiants et les services liés à l'immigration des étudiants internationaux au Québec.

Par ailleurs, la présente recherche contribuera à guider certaines prémisses relatives au développement et à la mise en œuvre des pratiques, des activités et des services offerts aux étudiants internationaux afin de favoriser leur intégration à la vie universitaire et à la vie montréalaise, qu'elle se fait à l'aide des réseaux sociaux sur le Web ou des réseaux sociaux physiques. Elle contribuera également aux activités en ligne permettant de favoriser la participation et la réussite des étudiants.

Mots-clés : étudiants internationaux, sites de réseautage social, intégration académique et sociale, dispositifs d'aide, apprentissage et médias sociaux, mobilité sociale et internationale, migration pour études, TIC et étudiants internationaux

ABSTRACT

This study focuses integration processes and we are interested in the role of social network sites (SNSs) in the process of integrating Brazilian international students with a temporary resident permit and enrolled in master's and doctoral programs at the University of Montreal (UdeM). **The overall objective of this study is to better understand the use of social media by international students, specifically social network sites**, and verify how the interaction processes are established, and what is the relationship between these processes and academic and social integration, and that, since the beginning of the migration project, which starts before the student's arrival in Quebec.

Considering the growing number of international students in higher-education institutions in Quebec, and particularly the students of Brazilian origin, we wondered about their questioning and concerns, their performed social learning, and related to integration, as well as their social practices, which includes their integration strategies for different integration aspects (social, academy, finance, and language), in the pre and post-migration contexts for studies. The latest report from Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) on migration shows that the number of international students is growing, which are attracted by the main recipient countries, such as Canada. Despite the existence of supporting services for reception, integration, settlement after graduation, and the follow-up before, during and after graduation remains being a challenge.

The immigration policy makes international students closer to the permanent immigrants. On the one hand, by coming to study - without necessarily having the intention of immigrating - they experience a process similar to that permanent immigrants'. On the other hand, these students constitute a privileged basin that can help to overcome the challenges of demographic and economic growth and, in Quebec, to reflect on the sustainability of the French language. Noting the efforts of Montreal's higher education institutions to attract and retain the best international students in Montreal, we have chosen to focus on the difficulties of integrating international students and the actions for reception and integration offered to students by universities. In this sense, let us recall the importance of the problems related to these supporting devices for integration and, consequently, for academic success and perseverance. In this context, analyzing the problematic of immigrant integration and information and communication technologies (ICTs), we see that there is a relationship between the web and new migration practices. Digital social networks allow the instrumentalisation of resources and are sometimes decisive in the migration project. So, like permanent immigrants, international students learn and build their networks using these digital tools.

The specific objectives of the research are : to describe and analyze the concerns and questioning of the students at the various stages of their migration project for study; identify and describe forms of interaction and social learning related to integration during the migration for study; particularly on social network sites, to describe and analyze social practices related to the various aspects of social, academic and linguistic integration.

The methodological framework developed in this study integrates the qualitative and descriptive exploratory approach, including individual semi-directed interviews with 22 international students of Brazilian origin enrolled at the Université de Montréal. We believe that the qualitative method is the most appropriate when the aim sought, as in the case of this

study, is to explore the experience or the life story of the participants from their own personal experiences and the meaning they have give or the interpretation they do, thus putting the actors themselves on the front line (Paillé and Mucchielli, 2005, 2008). The thesis follows a mode of presentation by articles. Each of the articles is related to one of the objectives of the research, in the order mentioned above.

Regarding the article 1, the analyzes indicate that the process of integration of international students goes beyond the academic environment and that it is necessary to have an integrated vision of the various paths or aspects of the integration of these students in order to help them better to integrate to the host society. We got this conclusion because the questioning and concerns identified range from the pre-migration context and persist (in another priority) into the post-migration context, thus representing a "continuum of immigration". The use of social network sites in both contexts (pre-migratory and post-migratory) seems to help the design and implementation of their migration project for study. However, in general, these spaces are less used in relation to physical social networks.

We have concluded that this use is mainly utilitarian and practical. For example, questions and concerns about admission, immigration, and choice of the university lead them to use social network sites in a very intensive manner.

The article 2 makes clear that the main source of information and learning in the pre- and post-migration context is constructed through experiments that involve observing the successes or failures of others as explained in Bandura's theory of social learning. It seems to us that the ease of accessing the Internet and finding interlocutors privilege this type of learning. Observing the success of compatriots (pre-migratory context) or peers (post-migration context) can increase confidence in their own potential to succeed in their migration project for study.

Finally, the results of article 3 have enabled us to identify the different social practices and strategies developed by students to integrate into the academic world, whether in a positive or negative situation. Positive experiences show that the vast majority of students have a very good relationship with academic staff - professors and research directors. In general, the majority also said that the relationships developed with their peers on campus are good. The interactions of international students with faculty staff (with the exception of professors and research directors) are rather negative.

This is not entirely due to their partial or near-zero control over the French language. Moreover, the students mention that they are conscious of having to improve this aspect of their academic life. However, we have noticed a problem related to the low-quality service of the staff who perform administrative work (BEI, FESP, TGDE, program managers), perceived by international students. Students have the concern to succeed in their respective programs and they know to do that they need to interact and study the French language. This situation motivates them to interact with their peers and to develop certain strategies, such as organizing reading plans, attending French classes, studying at all times on campus, attending conferences related to their field of research, besides networking and interacting with peers outside the classroom to study.

This study allowed us to better understand the role played by social network sites in the design and execution of the migration project for study of Brazilian students in the UdeM. Moreover, it allowed us to clarify the relationship between the use of these tools in the learning that the students think they have to have in the different stages of the process, including detailing of the methods for each of them. Notwithstanding, these conclusions are

unknown in Quebec and Montreal and contribute to the discussions over the internationalization of higher education institutions, the reception and integration activities of students, and the immigration-related services of international students.

In addition, this research will help to guide certain premises related to the design and implementation of the practices, activities, and services offered to international students in order to promote their integration into the university and the Montreal life, either online or in physical social networks. It will also contribute to online activities to foster student participation and success.

Keywords: international students, social network sites, academic and social integration, support devices, learning and social media, social and international mobility, migration for study, ICT and international students

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES SIGLES.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xv
REMERCIEMENTS.....	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Contexte des préoccupations relatives à intégration.....	5
1.1.1 Croissance du nombre d'étudiants internationaux.....	5
1.1.2 Attirer et retenir les étudiants internationaux.....	8
1.1.3 Flux d'immigration - le cas des étudiants internationaux brésiliens.....	10
1.1.4 Augmenter les efforts d'intégration.....	12
1.1.5 Les dispositifs d'accueil et d'intégration à l'Université de Montréal.....	13
1.1.6 L'apprentissage du français comme vecteur de l'intégration	16
1.2 L'intégration - un processus d'apprentissage via réseautage social	18
1.3 Éléments de synthèse sur la problématique de l'intégration.....	20
2 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
CHAPITRE 2 : RECENSION D'ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 Intégration.....	24
2.2 Acculturation.....	29
2.2.1 Conclusion	31
2.3 Théorie de l'abandon et l'intégration académique et sociale.....	32
2.3.1 Conclusion	34
2.4 Théorie de l'apprentissage sociale.....	34
2.4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	35

2.4.2 Conclusion	36
2.5 Réseaux sociaux – la théorie de six degrés de séparation.....	36
2.5.1 Historique : Sites de réseautage social.....	39
2.5.2 Définition : Sites de réseautage social	40
2.5.3 Apprentissage en réseaux sociaux	43
2.5.4 Usage des sites de réseautage social et l'intégration sociale et académique	45
2.5.5 Conclusion	46
2.6 Usages socionumériques.....	47
2.6.1 Usages et appropriation.....	48
2.6.2 Usage des TIC comme expérience.....	50
2.6.3 Usages de réseau sociaux et « migrant connecté »	51
2.6.4 Conclusion	53
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1 Université de Montréal – le terrain de recherche.....	56
3.1.1 Le recrutement des étudiants à l'Université de Montréal	56
3.1.2 Le recrutement d'étudiants au Brésil	57
3.1.3 Services aux étudiants à l'Université de Montréal	61
3.1.4 Portrait statistique des étudiants internationaux brésiliens à l'UdeM.....	62
3.2 Participants.....	65
3.3 Étapes d'échantillonnage	69
3.4 Collecte de données	70
3.5 Analyse des données.....	72
3.6 Déontologie et formulaires de consentement.....	74
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DE TROIS ARTICLES	75
CHAPITRE 5 : PREMIER ARTICLE DE THÈSE.....	80
Introduction.....	81
Terminologie - l'étudiant international et l'étudiant étranger.....	82
L'étudiant international et l'immigrant permanent.....	83
Intégration difficile des étudiants internationaux et des travailleurs qualifiés	84
Les dispositifs d'accueil et d'intégration à l'Université de Montréal.....	85
Objectif de recherche	88

Éléments conceptuels.....	88
Soutien à la réussite et persévérance académique.....	89
Difficulté rencontrées par les étudiants universitaires en général	91
Immigration temporaire : le recrutement et la hausse d'étudiants internationaux.....	92
Difficulté d'adaptation et d'intégration des étudiants internationaux.....	94
Les TIC et l'immigration	96
Sites des réseautage social (ou réseaux sociaux)	97
Méthodologie	97
Participants.....	98
Collecte de données	100
Analyse de données.....	100
Résultats.....	101
Préoccupations et questionnements généraux des étudiants internationaux.....	103
L'usage des sites de réseautage social par rapport aux préoccupations et aux questionnements des étudiants internationaux.....	121
Discussion.....	126
Conclusion	131
Bibliographie.....	135
CHAPITRE 6 : DEUXIÈME ARTICLE DE THÈSE	136
Introduction.....	137
Problématique	138
Croissance du nombre d'étudiants internationaux dans le monde.....	139
Accueil et intégration des étudiants internationaux	139
Le soutien à la réussite et persévérance académique	141
Inefficacité de dispositifs d'aide	143
Objectif de recherche	143
Cadre Conceptuel.....	143
L'intégration - le processus d'acculturation	144
Le « migrant connecté ».....	146
L'apprentissage social et les médias sociaux.....	148
Sites de réseautage social ou sites de réseaux sociaux	151

Les usages socio numériques	153
Méthodologie	154
Participants.....	155
Collecte de données	157
Analyse de données.....	157
Résultats.....	158
Apprentissage social lié à l'intégration et la migration pour études.....	159
Contexte pré-migratoire	162
Motivations des usages socio numériques	165
Communautés numériques de Brésiliens	168
Suivre la trajectoire de cas de réussite en ligne	169
Formes d'échanges et stratégies de communication sur les SRS	171
Contexte post-migratoire	172
Discussion	178
Conclusion	180
Bibliographie.....	182
CHAPITRE 7 : TROISIÈME ARTICLE DE THÈSE.....	183
Introduction.....	184
Nombre croissant d'étudiants internationaux au Québec	185
Politique d'intégration des étudiants internationaux.....	187
Intégration difficile des étudiants universitaires	188
L'apprentissage du français comme vecteur d'intégration	190
Objectifs de recherche.....	192
Cadre Conceptuel.....	192
La notion d'intégration	193
Intégration et acculturation	195
Intégration académique et sociale.....	196
Le sentiment d'efficacité personnelle	198
Méthodologie	199
Participants et recrutement de l'échantillon.....	200
Collecte de données	202

Analyse des données.....	203
Résultats.....	204
Discussion.....	220
Conclusion	223
Bibliographie.....	227
CHAPITRE 8 : CONCLUSION GÉNÉRALE.....	228
7.1 Synthèse de résultats.....	228
7.1.2 Synthèse de l'article 1 – préoccupations et questionnements.....	228
7.1.3 Synthèse de l'article 2 – apprentissage social et les SRS	230
7.1.4 Synthèse de l'article 3 – stratégies d'intégration	234
7.1.5 Synthèse de résultats de trois articles.....	238
7.2 CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE.....	242
7.2.2 Forces de la recherche.....	242
7.2.3 Limites de la recherche	243
7.3 RECOMMANDATIONS	244
7.4 RECHERCHES FUTURES.....	246
BIBLIOGRAPHIE.....	247
LISTE DES ANNEXES	i
Annexe 1 : Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée destinée aux étudiants internationaux .	ii
Annexe 2 : Fiche d'information destinée aux étudiants internationaux	i
Annexe 3 : Grille de codage des entretiens individuels.....	vi
Annexe 4 : Grille de codage de descriptions de préoccupations et de questionnements des étudiants dans le contexte pré et post-migratoire (article 1).....	vii
Annexe 5 : Certificat d'éthique.....	ix
Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement (version portugais)	x
Annexe 7 : Formulaire d'information et de consentement (version française).....	xiv
Annexe 8 : Message de recrutement (version portugais).....	xviii
Annexe 9 : Message de recrutement (version française)	xix
Annexe 10 : Organigramme – Services aux étudiants SAÉ UdeM	xx

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Profil des étudiants - statistiques de l'UdeM par rapport aux autres universités québécoises	59
Tableau II.	Les codes de la grille de codage et les objectifs spécifiques de recherche	73
Tableau III.	L'article proposé, l'objectif de la recherche et les revues sélectionnées	76
Tableau IV.	Recension d'écrits sur les facteurs associés à l'échec massif des étudiants en faculté d'accueil	91
Tableau V.	Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études, selon Sauvé, 2007.	92
Tableau VI.	Résumé des préoccupations et questionnements des étudiants internationaux généraux et l'usage des sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire	102
Tableau VII.	Résumé des usages des sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire	122
Tableau VIII.	Grille de codage de dimensions théoriques de l'apprentissage social adapté de Albert Bandura (1997, 2003)	159
Tableau IX.	Grille de codage - sources d'information et d'apprentissage influencent le sentiment d'efficacité (SEP)	160
Tableau X.	Nature des échanges généraux selon les sources d'information et d'apprentissage social	174
Tableau XI.	Nature des échanges dans les SRS selon les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte post-migratoire	177
Tableau XII.	Perception et satisfaction – Aspects de l'intégration sociale et académique selon les étudiants internationaux brésiliens à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM.	205
Tableau XIII.	Résumé des préoccupations et questionnements des étudiants internationaux généraux et l'usage de sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire	230
Tableau XIV.	Grille de codage - sources d'information et d'apprentissage influençant le sentiment d'efficacité (SEP)	232
Tableau XV.	Perception et satisfaction – Aspects d'intégration sociale et académique selon les étudiants internationaux brésiliens à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM.	235

LISTE DES FIGURES

Figure I. Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition, p. 114.....	33
Figure II. La théorie de six degrés de séparation de Milgram	38
Figure III. Chronologie des SRS (1997 avec sixdegree.com jusqu'à 2006 avec Facebook (Boyd et Ellison, 2008).....	40
Figure IV. Nombre total d'étudiants brésiliens 2010-2012 – Source : Cube de la CREPUQ	63
Figure V. Nombre total d'étudiants brésiliens inscrits à UdeM selon le cycle d'étude et le statut - Source : CREPUQ / Légende: Permis = permis d'études / Résident = résidents permanents	64
Figure VI. Les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte de démarches de migration pour études avant d'arriver au Québec.....	162
Figure VII. Les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte de démarches de la migration pour études une fois arrivé au Québec	173
Figure VIII. Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition, p. 114.....	197

LISTE DES SIGLES

ACFAS : Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences

BCEI : Bureau canadien de l'éducation internationale

BEI : Bureau des étudiants internationaux

CAQ : Certificat d'acceptation au Québec

CEREGE : Centre Européen de recherche et d'enseignement des géosciences de l'environnement

CRÉ Montréal : Conférence régionale des élus de Montréal

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec (maintenant devenu le BCI : Bureau de coopération interuniversitaire)

FESP : Faculté des études supérieures et postdoctorales

FEUQ : Fédération étudiante universitaire du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MESRS : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science

MEQ Ministère de l'éducation du Québec (maintenant devenu le MELS: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport)

MICC : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (maintenant devenu le

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion)

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économiques

SAÉ : Services aux étudiants

SAR : Service d'admission et de recrutement UdeM

TGDE : technicien en gestion des dossiers étudiants

UdeM : Université de Montréal

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UQAM : Université du Québec à Montréal

LISTE DES ABRÉVIATIONS

SRS : Sites de réseautage sociale / réseaux sociaux

SNS : *Social networking sites*

SsF : Bourse Sciences sans Frontières

MITACS : Bourse de recherche Mitacs Globalink

*À tous ceux et celles qui rêvent d'étudier dans un autre pays, en espérant leur apporter l'esprit
d'audace, de courage et d'espoir.*

REMERCIEMENTS

Commencez par faire ce qui est nécessaire, puis faites ce qui est possible, et tout à coup vous faites l'impossible.
Francisco de Assis

À mes parents (*in memoriam*) qui savaient à peine lire et écrire, mais qui m'ont enseigné à avoir des principes moraux et éthiques dans la vie. Ils avaient des rêves surdimensionnés à leur réalité pour ma vie personnelle et professionnelle.

Je tiens à exprimer, ici, ma plus grande gratitude à ceux qui m'ont aidé à atteindre cet objectif dans ma vie académique. Tout d'abord, je tiens à remercier ma grande famille qui, de si loin, a été ma force pour surmonter tous les défis de vivre dans mon nouveau pays.

Je remercie infiniment mon directeur de recherche, le Dr. Pr Bruno Poellhuber, qui m'a guidé avec patience et objectivité dans cette saga académique en respectant mes limites et en voyant en moi des possibilités infinies de succès.

Je remercie mes collègues, Marie-Noëlle Fortin, Édouard Staco, Chantal Saint-Jarre, le CRIFPE et mes professeurs à la Faculté de Sciences de l'Éducation, spécialement le Dr. Pr. Thierry Karsenti, pour son soutien pratique et moral lors du séminaire de recherche. Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ma recherche.

Un merci aux étudiantes et étudiants brésiliens rencontrés et aux personnes qui m'ont mise en contact avec eux. Un merci spécial à Mme Directrice Michèle Glemaud et à son équipe au service de recrutement et d'admission de l'UdeM, qui m'ont réveillé sur les enjeux qui entourent l'admission et l'intégration des étudiants internationaux au Québec.

Je remercie le Pr Heitor Garcia (CEFET-MG) qui m'a donné le goût de suivre ses pas dans ces terres si gelées. À mes ex-étudiants et collègues de la Faculté de l'Éducation de l'État de Minas Gerais, spécialement à Pr Santuza Abras (*in memoriam*), pour la fierté et l'affection qu'ils m'ont démontrées. J'espère être un exemple pour ceux qui souhaitent venir après moi.

À Pierre Lamontagne, merci d'être là quand j'ai eu besoin, tout simplement. Je remercie également le Dr. Pr Giovanni Farias, qui m'a appris à être plus productive que je le suis.

Je dois mentionner l'importance de l'appui Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) ainsi qu'à Mitacs Globalink Acceleration, car ils m'ont accordé un soutien financier pour ma recherche de doctorat et m'ont donné l'opportunité de mettre à profit mon expertise spécialisée pour favoriser l'innovation dans le domaine de la formation à distance en entreprise.

Enfin, et surtout, j'exprime ma gratitude à mon Dieu tout-puissant, mon père, mon ami, qui a pris soin de moi, qui m'a donné l'opportunité et les outils pour me permettre d'obtenir ce diplôme de docteur, que je lui dédie en retour.

INTRODUCTION

Dans le cadre de la présente recherche qui se situe dans un contexte de la mobilité internationale des étudiants, nous cherchons à mieux comprendre les usages que les étudiants internationaux font des sites de réseaux sociaux, tenant en compte comment des processus d'interaction sont établis et quel est leur rapport avec l'intégration sociale et académique, et ce, dès le début du projet migratoire, celui-ci commençant avant l'arrivée au Québec. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons de poser un regard précis sur le processus d'intégration en s'intéressant aux usages de sites de réseautage social (SRS) en contexte d'accueil et d'intégration académique et sociale des étudiants internationaux. En effet, l'interaction sociale dans les SRS semble propice à l'accueil et au soutien de l'intégration dans le contexte de l'intégration sociale, académique des étudiants internationaux (séjour temporaire), et ce, pour les raisons suivantes: (1) ces espaces web sont liées à la mobilisation des ressources professionnelles, sociales et humaines en situation migratoire (Nedelcu, 2002b, p. 147); (2) « Toutes les sphères d'activité (le travail, les services, les loisirs, la sociabilité) passent du moins partiellement aujourd'hui, par des interactions avec les outils de communication [...]» (Jouët, 2000, p. 508); (3) les sites de réseautage social facilitent la migration et l'installation dans les villes de destination (Oosterbaan, 2010). (4) l'utilisation des TIC à des points publics d'accès à Internet peut aider à développer des relations (et d'insertion) dans le pays hôte (Diminescu et coll., 2009, p. 118).

Lorsque les étudiants internationaux « personnes en séjour temporaire » viennent étudier, même si ce n'est pas avec l'intention spécifique d'immigrer de façon permanente, ils vivent un processus d'immigration qui est largement semblable à ceux qui migrent de façon permanente. Donc, il est raisonnable de penser que les sites de réseautage social (c'est-à-dire : *Facebook et LinkedIn*) sont aussi susceptibles de contribuer aux activités d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux, et les services liés à l'immigration offerts par les universités. Ils pourraient collaborer également aux activités permettant de favoriser la participation et la réussite des étudiants. Le réseautage possible par ces espaces, pourrait aider les universités à mise sur pied d'activités de cybertutorat, jumelage en ligne, etc. Il est prévisible aussi que ces espaces faciliteraient les activités de recrutement des futurs étudiants, mais surtout les informer et les accompagner dans leurs démarches migratoires et d'admission.

Dans la **problématique**, nous aborderons d'abord l'étudiant international dans la politique d'immigration québécoise/canadienne, pour ensuite décrire les problématiques concernant l'intégration des étudiants internationaux. Nous traiterons de la politique d'immigration au Québec et des préoccupations relatives aux difficultés d'intégration socioprofessionnelle des immigrants dans le cadre de l'immigration économique de travailleurs qualifiés. Finalement, nous décrivons l'immigration ou la mobilité des étudiants internationaux dans le monde pour ensuite décrire les politiques d'accueil d'étudiants internationaux au Québec et au Canada.

À partir des constatations présentées dans la problématique, nous présentons les **objectifs de l'étude**. Les chapitres suivants porteront sur la **recension des écrits et le cadre conceptuel**. Dans la première partie de cette recension, nous aborderons le thème de la l'intégration et l'usage de sites de réseautage social. Pour faire émerger les dimensions théoriques qui nous importent, nous avons voulu rendre explicites les concepts et théories sur lesquels s'appuie la recherche. Dans un premier temps, nous avons circonscrit les variables **d'intégration académique et d'intégration sociale de Vincent Tinto** (1975, 1993) et le concept **d'apprentissage social** (Bandura, 1976, 2003). Dans un second temps, en suivant cette logique théorique, ce chapitre intègre aussi les concepts sur **l'intégration ou d'acculturation** (Berry, 1970, 2000; Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995) incluant la question **linguistique** au Québec (Fall et Buyck, 1995; Vincent, 2004), la définition de **sites de réseautage social** (Boyd, 2007; Boyd et Ellison, 2008; Ito et coll., 2008), et les études sur **l'appropriation sociale de technologies de communication** (Jauréguiberry et Proulx, 2011; Jauréguiberry, 2010; Jouët, 2000).

Nous exposerons par la suite la partie méthodologique. Dans cette partie, nous indiquerons les raisons de choix méthodologiques qui intègre une approche exploratoire qualitative et descriptive. Le choix des participants et l'échantillonnage, les principales étapes de réalisation de la recherche, méthodes et instruments de collecte de données. Nous exposons le traitement et l'analyse des données, suivi de la section sur la déontologie et des formulaires de consentement.

Cette recherche doctorale intègre dans son ensemble trois articles. À la suite du chapitre sur la méthodologie, nous présentons les trois articles dans un court chapitre. Nous présenterons ses objectifs et les revues scientifiques auxquelles ils sont destinés. Les trois

chapitres suivants seront dédiés aux articles. Les articles proposés sont axés sur la présentation des résultats en fonction des différents objectifs de la recherche : 1) Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études ; 2) Identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social ; 3) Décrire et analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique. Une discussion générale suit les trois articles et établit des liens entre les résultats obtenus dans chacun de ces volets de la recherche.

Finalement, la conclusion met en relief les principaux résultats de la recherche, en cerne les forces et les limites, et fournit des recommandations pratiques et de suggestions pour de recherches futures.

CHAPITRE 1 – CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous traiterons d'abord du contexte des préoccupations relatives aux difficultés d'intégration des étudiants internationaux. Pour ce faire, nous proposons de présenter le texte en faisant un parallèle avec les questions liées à l'intégration d'immigrants résidents permanents au Québec, car les étudiants internationaux sont des candidats forts pour l'immigration permanente. Cette façon de présenter la problématique sert aussi à souligner le rapprochement qui existe déjà au niveau de la politique d'immigration au Canada, au Québec ou ailleurs entre ces deux catégories d'immigration : **l'étudiant étranger et l'immigrant permanent**. Ces deux catégories sont très semblables au niveau des politiques d'immigration, soit au Canada, au Québec ou ailleurs (Suter et Jandl, 2008; Becker et Kostler, 2012; King et Raghuram, 2013 cité dans Belkhodja, 2013). En plus, les étudiants internationaux, lorsqu'ils viennent étudier dans une université, même sans l'intention spécifique d'immigrer, vivent un processus qui est largement semblable à celui vécu par ceux qui migrent de façon permanente, comme pour la catégorie des résidents permanents. Ainsi, tout comme les futurs immigrants, ces étudiants doivent se préparer avant leur départ. Les étapes sont multiples – du choix de l'université à l'intégration académique, sociale et linguistique, en passant par les démarches migratoires. Malgré l'existence de services de soutien à l'intégration offerts par les universités, **le suivi des étudiants internationaux durant et après les études reste un défi à surmonter** (Belkhodja et Esses, 2013).

Ensuite, nous décrirons les défis de l'intégration de ces deux catégories d'immigrants au marché du travail, aux universités et à la société québécoise et nous mettrons en évidence le rôle central des TIC, et plus spécifiquement des sites des réseaux sociaux numériques (SRS), dans le processus menant à l'intégration sociale, académique et économique.

Par la suite, nous présenterons les questions liées à l'intégration, en situant la promotion et le recrutement des étudiants, ainsi que les bonnes pratiques d'accueil des étudiants internationaux visant l'intégration. Nous présenterons brièvement les principaux facteurs liés à l'intégration des étudiants internationaux ainsi que des immigrants, en mettant en évidence le potentiel des sites des réseaux sociaux numériques (SRS), comme solution

innovatrice pouvant favoriser leur intégration avant, pendant et après leur arrivée au Canada, dans un établissement d'enseignement postsecondaire.

1.1 Contexte des préoccupations relatives à intégration

1.1.1 Croissance du nombre d'étudiants internationaux

Le rapport de l'OCDE (2013) sur les tendances récentes des immigrations internationales a conclu que les étudiants internationaux continuent d'être attirés de façon considérable par les pays de l'OCDE¹. Leur nombre a atteint 2.6 millions en 2010, soit 20% de plus que la moyenne calculée sur la période 2004-2009 et 6% de plus qu'en 2009. Au Canada, le nombre total d'étudiants internationaux inscrits dans des universités a presque doublé (66 000 à 124 000). En effet, la population des étudiants internationaux dans les universités canadiennes a augmenté de 88 % entre 2004-2005 et 2013-2014, alors que le taux de croissance comparable pour les étudiants canadiens était de 22 % » (Statistique Canada, 2016). Au Québec, en 2012, l'effectif des étudiants inscrits s'est élevé à 38 114 personnes (CIC, 2013). Cela représente une hausse constante depuis 2007 (en moyenne de 30 255 pour la période de 2007-2011) (MIDI, 2014).

Mais alors, qui sont les étudiants internationaux ou étrangers ? Selon les données obtenues par la CREPUQ et relatives aux inscriptions des étudiants, l'étudiant étranger est celui qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent ou amérindien (à noter que les étudiants internationaux en programme d'échange sont inclus dans les données statistiques et les analyses relatives) qui sont inscrits dans des établissements d'enseignement québécois. Aussi appelés **immigrants temporaires** par le Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI), les étudiants internationaux « sont autorisés à être présents sur le territoire pour une période limitée et doivent quitter le territoire à l'expiration de leur statut, à moins que celui-ci soit prolongé ou que ce ressortissant acquière un autre statut » (MIDI, 2014). Il s'agit d'un statut différent de celui des **immigrants permanents**, aussi appelés résidents permanents, qui « ont obtenu des autorités fédérales le droit de s'établir de

¹ Les principaux pays receveurs d'immigrants au monde sont les États-Unis, le Canada, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France (OCDE).

façon permanente sur le territoire canadien » (MIDI, 2014). L'étudiant international, d'après Statistique Canada, est celui qui a un **visa temporaire pour études et qui n'a pas le statut de résidence permanente au Canada**. En ce qui concerne la définition opératoire du terme, nous utiliserons dans cette étude le terme « étudiant international » plutôt que celui d'étudiant étranger. Notre étude exclut ainsi les étudiants résidents permanents, mais aussi ceux en programme d'échange ou en stage.

Les étudiants internationaux sont une catégorie d'immigration temporaire très visée par les politiques d'immigration du Canada qui est un des principaux pays receveurs de l'OCDE (États-Unis, Canada, Australie, Royaume-Uni, Allemagne et France). Il y a plusieurs raisons pour cela, mais, à la base et selon la littérature et les documents des gouvernements canadien et québécois, « les étudiants internationaux représentent une catégorie d'immigrants de choix au regard des objectifs des politiques canadiennes et québécoises en matière d'immigration » (Benabdeljalil, 2009, p. 62), car ils peuvent constituer un apport bénéfique à la société québécoise en termes d'aide à contrer le manque de main-d'œuvre qualifiée et à favoriser la croissance économique et démographique (Benabdeljalil, 2009; Chatel-DeRepentigny, 2011; MICC, 2011) et parfois, dans certains pays ou provinces, comme dans le cas du Québec, la rétention des étudiants internationaux peut contrer le défi linguistique, c'est-à-dire, la pérennité du français. Outre ce qui concerne leur intégration, une part importante de ces étudiants « possèdent une expérience de travail québécoise, ce qui favorise leur intégration » au marché du travail (MICC, 2011, p. 8).

[..] Les étudiants étrangers de même que les travailleuses et travailleurs temporaires, étant donné l'expérience acquise au Québec, sont déjà engagés dans un processus d'intégration et offrent ainsi de meilleures garanties qu'ils peuvent s'y établir avantageusement pour eux-mêmes et pour la société d'accueil" (MICC, 2012, p.15).

Selon la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), les étudiants universitaires internationaux sont des candidats potentiels à l'immigration permanente pour plusieurs raisons. D'abord, leur recrutement se fait sur place, c'est-à-dire que « leur présence au Québec facilite d'autant leur recrutement, comparativement aux candidats à l'immigration qui doivent se présenter devant les bureaux du Québec à l'étranger ou dans les ambassades et consulats canadiens » (FEUQ, 2011, p.17). Pendant leur période d'études, ils ont « pu développer des réseaux sociaux, comprendre et acquérir nos codes culturels et, bien souvent,

ont appris ou parlaient déjà français [...] De plus, le problème de la reconnaissance de leurs acquis académiques est évacué puisqu'ils sont diplômés au Québec, ce qui réduit d'autant les problèmes liés à un chômage structurel important chez les immigrants » (FEUQ, 2011, p.17). Alors, les étudiants internationaux diplômés au Québec ont une « meilleure assimilation dans le marché du travail, de meilleurs revenus, etc. » (Chatel-DeRepentigny, 2011).

En 2012, selon le rapport du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) sur l'immigration temporaire au Québec, 16 700 étudiants internationaux sont entrés au Québec, « ce qui est supérieur aux entrées observées à chacune des cinq années précédentes » (MIDI, 2014, p. 21). Ce chiffre n'a pas dépassé le seuil des 15 000 pour les années 2009, 2010 et 2011. L'effectif d'étudiants internationaux dans l'ensemble du réseau s'est élevé à 38 114 personnes entre 2007 et 2012. Cela représente une hausse constante depuis 2007 (en moyenne de 30 255 pour la période de 2007-2011). Près des trois quarts (73,3 %) de l'effectif de 2012 ne détiennent pas de permis de travail, cette proportion étant en baisse graduelle depuis 2007. En 2012, au Canada, l'Ontario (42%) reçoit la plus importante proportion d'étudiants venus de l'extérieur, suivie de la Colombie-Britannique (26%) et du Québec 2012 (14%). Par rapport à leur profil (sexe, âge, niveau d'étude et origine), l'effectif moyen pour la période 2007-2012 démontre qu'ils sont assez jeunes (66,3%, N=25 263 pour la tranche d'âge entre 15-24 ans) et majoritairement des hommes (56 % N=21 300). En ce qui concerne leur niveau d'études, huit étudiants sur dix (80 % N=30 418) suivent des études universitaires, 9,1% (N= 3453) des études postsecondaires non universitaires et 5,6 % (N=2 149) des études secondaires ou moins (MIDI, 2014). Pour la même période (2007-2012), l'effectif des étudiants internationaux au Québec qui sont nés sur le continent européen était de 35,2%, N=13 404), africain (22,2% N=8 446), asiatique (25,8% N=9 827) et américain (16%, N=6 103). L'effectif d'étudiants brésiliens qui n'ont pas le statut légal de citoyen canadien ou de résident permanent s'est élevé à 1 241 dans le réseau universitaire québécois pour la même période (MESRST, 2013).

Lors de la rentrée de l'année 2014, les établissements d'enseignement québécois recevaient plus de 40 000 étudiants internationaux. Selon le MIDI (2014), huit sur dix de ces étudiants internationaux sont inscrits à des cours universitaires. Ce nombre est en augmentation constante depuis les cinq dernières années ; il est passé de 30 525 en 2009 à

41 838 en 2013. Ces étudiants viennent principalement de la France, des États-Unis, de la Chine, du Maroc et de l'Inde (MIDI, 2014b).

1.1.2 Attirer et retenir les étudiants internationaux

Les politiques d'immigration dans la majorité des pays de l'OCDE ont cherché dans les dernières années à minimiser les contraintes liées aux séjours, prolongements de séjour et travail hors campus, surtout afin d'encourager les diplômés étrangers à rester dans le pays de leurs études et à y exercer ou chercher un emploi. En effet, «les diplômés étrangers sont pour la plupart recherchés à la fin de leurs études» (OCDE, 2013). La concurrence pour attirer et garder les étrangers est forte parmi les principaux pays receveurs de personnes immigrantes au monde.

Au Canada «un grand nombre investissent dans la promotion, le recrutement et la simplification des processus relatifs à l'admission des étudiants et à la transition au statut d'immigrant (CIC²). En 2011, le Canada a admis près de 98 400 étudiants internationaux, en hausse de 3,3% par rapport à l'année précédente (OCDE, 2013). La plupart des pays ont considérablement facilité le séjour des étudiants internationaux qui obtiennent leur diplôme et souhaitent rester pour travailler» (OCDE, 2013, p. 37). Au Canada, les doctorants étrangers et les nouveaux diplômés ont le droit de demander la résidence permanente par le biais du programme fédéral destiné aux travailleurs qualifiés (OCDE, p. 58).

Pour attirer et retenir les étudiants internationaux, le gouvernement canadien favorise aussi depuis quelques années le travail hors campus et permet aux étudiants internationaux d'acquérir une expérience professionnelle en travaillant à l'extérieur du campus tout en poursuivant leurs études. Les nouvelles règles, qui sont entrées en vigueur le 1er juin 2014, permet à l'étudiant étranger, inscrit à temps plein dans un programme de plus de six mois menant à l'obtention d'un diplôme, de travailler à temps partiel hors campus jusqu'à concurrence de 20 heures par semaine pendant les sessions d'études régulières (session d'automne et d'hiver) et à temps plein pendant les congés prévus au calendrier scolaire, sans

² Canada, ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration (2010), Évaluation du Programme des étudiants étrangers.
www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/2010-eval-isp-f.pdf.

pour cela avoir besoin d'un permis de travail (CIC, 2014). Au 1^{er} décembre 2012, l'effectif des étudiants internationaux résidant au Canada s'élevait à 265 404 (CIC, 2012b).

« Les étudiants étrangers sont intéressants pour le Canada en raison de la contribution économique, sociale et culturelle qu'ils apportent aux établissements d'enseignement où ils font leurs études, aux organisations au sein desquelles ils travaillent et aux collectivités dans lesquelles ils vivent. La scolarité et l'expérience de travail qu'ils acquièrent au Canada en font aussi des immigrants éventuels recherchés » (CIC ³).

Dans ce contexte, le Canada et le Québec ont une politique qui facilite le passage du statut de résident temporaire à celui de résident permanent (Benabdeljalil, 2009; Chatel-DeRepentigny, 2011). « Le processus de demande de certificat de sélection accéléré pour les étudiants étrangers au Canada nous montre que cette constatation est partagée par le ministère de l'immigration (Chatel-DeRepentigny, 2011, p. 46).

En ce qui concerne ces politiques, le gouvernement fédéral du Canada ainsi que celui du Québec ont développé depuis quelques années des choix d'immigration liés à l'expérience canadienne, spécifiquement destinée aux étudiants internationaux diplômés dans le pays et à quelques travailleurs temporaires qualifiés déjà en emploi (MICC, 2011; Pellerin, 2011).

« Les travailleurs hautement qualifiés sont recrutés par une politique d'immigration axée sur le capital humain, des contrats de travail associés aux besoins sur le marché du travail, au recrutement d'entrepreneurs, et enfin à travers l'admission d'étudiants étrangers dans les universités » (Abella, 2006 cité dans Pellerin, 2011 p 59) .

Les étudiants internationaux sont des candidats de choix pour l'immigration, car, entre autres raisons, ils occasionnent des retombées économiques importantes pour le pays d'accueil. « Étant donné l'expérience acquise au Québec [les étudiants internationaux] sont déjà engagés dans un processus d'intégration et offrent ainsi de meilleures garanties qu'ils peuvent s'y établir avantageusement pour eux-mêmes et pour la société d'accueil » (MICC, 2012), « **en matière d'attraction et de rétention des étudiants internationaux au Québec,**

³ Canada, ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration (2010), Évaluation du Programme des étudiants étrangers.
www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/2010-eval-isp-f.pdf. Page consultée le 3 avril de 2017.

beaucoup de chemin reste à faire, tant avant, pendant, qu'après les études » (FEUQ, 2011, p. 12).

Selon le Conseil Supérieur d'Éducation - CSE (2005), l'accueil des étudiants internationaux répond à certaines visées :

- augmenter le nombre d'étudiants de qualité aux cycles supérieurs, pour favoriser le développement de la recherche;
- pallier la diminution démographique des jeunes adultes au Québec;
- renforcer la capacité des systèmes d'enseignement supérieur qui ne peuvent subvenir à la demande, notamment ceux des pays en émergence. (CSE, 2005a)

La Conférence des recteurs et des doyens des universités du Québec en 2012 a annoncé que les universités sont « disposées à accroître encore davantage leurs efforts sur le plan de la francisation, de la reconnaissance des acquis, des services offerts aux étudiants étrangers et de l'accueil des professionnels immigrants » au Québec (CREPUQ, 2011).

Également, en septembre de 2014, la conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ), l'organisme Montréal International, les établissements d'enseignement supérieur montréalais et leurs partenaires, ont rendu public un avis intitulé « *L'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal* ». Les 26 recommandations de leur avis proposent une action en commun afin de « coordonner leurs efforts dans un continuum d'interventions couvrant les phases d'attraction, d'accueil, d'intégration et de rétention des étudiants internationaux » (CRÉ, 2014). Cette conférence a été motivée entre autres par les compressions budgétaires qu'ont subies les universités québécoises. Les étudiants internationaux paient des frais de scolarité plus élevés que les étudiants résidents et cela peut aider les coffres de l'État, et conséquemment les institutions d'enseignements dont le besoin d'argent est important.

1.1.3 Flux d'immigration - le cas des étudiants internationaux brésiliens

Selon le rapport de 2013 sur les Perspectives des migrations internationales publié par l'organisation de coopération et de développement économique, « le flux d'immigration

annuel du Canada est l'un des plus importants des pays membres de l'OCDE »⁴. Avec ses 35 millions d'habitants en 2013, ce flux d'immigration représentait un taux d'environ 0,7% de la population du pays (OCDE, 2013, p. 258). Selon des données préliminaires publiées en février 2011 par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), 280 636 immigrants légaux sont entrés au Canada en 2010, un nombre record en 50 ans. Ceci est un pic historique, dû à une conjugaison de facteurs uniques, selon l'OCDE. Il s'agit d'une augmentation de 60 000 immigrants par rapport à la moyenne annuelle des 20 dernières années (OCDE, 2013).

En ce qui concerne le nombre d'étudiants en mobilité internationale en 2014, il a atteint le chiffre des 5 millions⁵ d'étudiants et devrait passer la barre des 8 millions d'étudiants faisant des études dans le monde chaque année d'ici à 2025 (BCEI, 2016).

Le Canada est un pays très recherché par les étudiants de partout dans le monde pour sa diversité géographique et culturelle. En effet, le nombre d'étudiants internationaux au Canada est en croissance chaque année. Selon le rapport du bureau canadien de l'éducation internationale, en 2015 le Canada a reçu 353 570 étudiants internationaux au Canada, tous niveaux d'instruction confondus. Cela représente 92% d'étudiants internationaux de plus au Canada en 2015 qu'en 2008, ce qui présente une augmentation de 8% par rapport à l'année précédente et une augmentation de 92% entre 2008 et 2015 (BCEI, 2016). Ces étudiants viennent majoritairement de la Chine (34%), de l'Inde (14%), de la Corée du Sud (6%) et de la France (6%). Les États-Unis, le Nigeria et l'Arabie Saoudite comptent pour 3% chacun. Aussi, 2% d'étudiants internationaux au Canada proviennent du Brésil et 2% du Japon. Les pays comme le Mexique, le Royaume-Unis, l'Iran, le Pakistan, le Vietnam, l'Hong Kong représentent chacun 1% d'immigration (BCEI, 2016). Le Québec et l'Ontario sont les deux principales provinces de destination des étudiants internationaux pour l'enseignement universitaire au Canada.

En matière d'éducation internationale, le Canada met l'accent sur le recrutement d'étudiants au Brésil, en Chine, en Inde, au Mexique, au Vietnam, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (Gouvernement du Canada, 2014). Le Canada participe au programme brésilien

⁴ Les principaux pays receveurs d'immigrants au monde sont les États-Unis, le Canada, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France (OCDE).

⁵ OCDE, Perspectives des migrations internationales (OCDE, 2012).

Science sans frontières (SsF) qui a pour but de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs et encourager la visite de jeunes chercheurs qualifiés et de professeurs chevronnés au Brésil. Depuis juillet 2011, lorsque le programme a été lancé, il a atteint 92% (92 880) de l'objectif qui est de fournir, en quatre ans, 101 000 bourses de baccalauréat et de doctorat, de stage doctoral et de séjours de chercheurs visiteurs. Comme avait déclaré Margaux Béland, vice-présidente des partenariats canadiens du Bureau canadien de l'éducation internationale (CBIE), le plus important parmi les nombreux organismes habilitants du Canada, « ce programme brésilien est un véritable agent de changement » (Gouvernement du Canada, 2014). Malgré ce succès, le Ministère d'Éducation du Brésil a annoncé en avril 2017 qu'il n'y aura plus de bourses du programme SsF pour le baccalauréat à cause des coûts élevés qui y sont associés. Le dernier appel public d'offre de bourse pour le baccalauréat fut en 2014. Il y a encore à peu près quatre mille boursiers à l'international et le gouvernement veut d'abord assurer les ressources financières pour payer les droits de scolarité aux universités étrangères et les allocations mensuelles (frais de logement et de subsistance) des étudiants brésiliens. Selon les données du site SsF ⁶, le Canada est le troisième pays après les États-Unis (27 821) et le Royaume-Uni (10 740) avec 7 311 mille boursiers reçus dans les universités canadiennes.

1.1.4 Augmenter les efforts d'intégration

En ce qui concerne la participation des immigrants au marché du travail, la réalité montre que l'intégration est loin d'être facile comme en témoigne le taux de chômage élevé des immigrants récents. Différents organismes et programmes travaillent avec le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour réussir les actions d'intégration auprès des immigrants, mais on voit que le taux de chômage chez les immigrants est plus élevé par rapport aux autres provinces et au Canada dans son ensemble, c'est-à-dire que l'intégration des immigrants au marché de l'emploi laisse à désirer au Québec.

⁶ Nombre de boursiers du programma SsF au monde : <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Page consultée le 3 avril de 2017.

[...] il faut reconnaître que les personnes issues de l'immigration éprouvent des difficultés à accéder rapidement au marché du travail. Le temps pour obtenir un premier emploi tend à s'allonger chez les personnes nouvellement arrivées. De plus, certains Québécois des communautés culturelles font face à des préjugés qui peuvent les tenir éloignés du marché du travail (MICC, 2008, p. 5).

En ce qui concerne les étudiants et diplômés internationaux au Canada, la synthèse des écrits réalisés par Belkhodja et Esses (2013) a mesuré les facteurs de succès de leur intégration professionnelle sur le marché du travail canadien et dans la société canadienne et elle a mis en évidence quelques défis de l'attraction et de l'intégration sociale et professionnelle auxquels ces immigrants hautement qualifiés" sont confrontés (Belkhodja et Esses, 2013). Selon cette étude, « un des principaux obstacles identifiés dans les processus **d'intégration professionnelle et sociale** concerne les **différences culturelles entre la culture d'origine des étudiants internationaux et l'environnement canadien**. La maîtrise insuffisante de l'anglais et des compétences **culturelles** semble être la barrière culturelle la plus préoccupante à l'intégration professionnelle » (Belkhodja et Esses, 2013, p. 2).

En ce qui concerne l'intégration socioacadémique, c'est l'offre des services de soutien scolaire et parascolaire qui augmente la chance de réussite d'étudiants internationaux sur le campus canadien. « Toutefois, ces services sont complexes et coûteux » (AUCC, 2014, p. 26). Les frais de scolarité d'étudiants internationaux aussi élevés au Québec peut aussi être la raison pour laquelle les universités ne consacrent plus de fonds au recrutement et l'intégration (Bachand et Homsy, 2017). Tout comme les futurs immigrants, ces étudiants doivent se préparer avant leur départ. Les étapes sont multiples – du choix de l'université à l'intégration académique, sociale et linguistique, en passant par les démarches migratoires. Malgré l'existence de services de soutien à l'intégration offerts par les universités, le suivi des étudiants internationaux durant et après les études reste un défi à surmonter (Belkhodja et Esses, 2013). La prochaine section présente un bref résumé des discussions sur les services d'accueil et d'intégration aux étudiants internationaux.

1.1.5 Les dispositifs d'accueil et d'intégration à l'Université de Montréal

L'étude de Germain et Vultur (2016), qui présente un recensement d'activités existantes en matière de recrutement, d'accueil et d'accompagnement des étudiants internationaux dans les universités du Québec, a conclu qu'il y a « peu d'initiatives

spécifiques pour favoriser et valoriser leur insertion en dehors de "cercles d'étudiants internationaux" et en dehors des universités [...], tant pendant leurs études qu'aux termes de ces dernières » (Germain et Vultur, 2016, p. 148). Un autre constat de cette étude est qu'il y a une faible participation des étudiants locaux dans les différentes activités liées à l'intégration des étudiants internationaux. Selon cette étude, il y a plusieurs initiatives en la matière, mais elles sont plutôt récentes et « l'amélioration des services déjà en place et le développement de nouveaux dispositifs nécessiteront de prendre continuellement en compte les besoins émergents des étudiants internationaux » (Germain et Vultur, 2016, p. 45).

L'étude de Mainich (2013) sur la persévérance aux études supérieures d'étudiants internationaux à l'Université de Montréal a identifié quelques facteurs qui influencent leur persistance telle que la

« qualité de leur intégration sociale et académique, amitiés interculturelles, l'interaction avec leurs superviseurs, habitudes alimentaires, etc. et nous comprenons que les plus importants sont les facteurs académiques et soutien financier, car ils ont un impact plus important sur le bien-être, la persistance et le succès des étudiants internationaux ». (Mainich, 2013, p. 119)

L'enquête de l'Association des universités et collèges du Canada sur l'état de l'internationalisation dans les universités canadiennes (AUCC, 2014) conclut notamment que « les chances de réussite de ces étudiants sont beaucoup plus grandes si une gamme complète de services de soutien leur est offerte » et que l'efficacité de services de soutien scolaire et parascolaire offerts aux étudiants internationaux a des répercussions aussi sur la satisfaction et le rendement des étudiants ainsi que sur la réputation de l'université auprès des futurs étudiants (AUCC, 2014, p. 40).

Peu d'études se sont penchées sur le cas particulier des étudiants internationaux au Québec (Germain et Vultur, 2016) et encore moins sur leurs questions et préoccupations, surtout dans le contexte pré-migratoire – période concernant l'élaboration du projet de migration pour études à l'international – afin de mieux comprendre les processus d'intégration. Les recherches qui discutent de l'adaptation, des difficultés rencontrées par les étudiants internationaux ainsi que des stratégies d'accompagnement d'étudiants internationaux (Bourbeau, 2004; Duclos, 2011, Lacasse 2005, Germain et Vultur, 2006, Commission des affaires étudiants, 2006) concentrent leurs analyses sur les données provenant du contexte de l'exécution du projet de migration pour études, c'est-à-dire quand l'étudiant est déjà inscrit à

l'université. Ce stade de l'immigration pour études est celui que nous nommons « contexte post-migratoire ».

Les études sur les facteurs qui facilitent ou limitent l'intégration et les difficultés possiblement rencontrées lors de l'élaboration du projet de migration pour études sont presque inexistantes au Québec. Cela limite les interprétations, car l'analyse d'un thème si complexe doit considérer « la perspective du pays d'accueil, celle du pays d'origine et le point de vue des acteurs eux-mêmes » (Joly, 1998, cité dans Agullon et Brito, 2009, p. 18). D'autres recherches suggèrent de « soutenir les étudiants internationaux avant leur arrivée dans leur pays d'accueil et, plus exactement, pendant leur préparation à l'immigration (Deumert et al., 2005; Forbes-Mewett et Sawyer, 2011, cité dans Mainich, 2015). Cela rejoint la conclusion sur la revue de la littérature réalisée par Mainich (2015) où elle souligne que ce soutien doit être offert aux étudiants dans les deux moments, celui lors de « la préparation avant son départ et pendant tout son cheminement au sein de la nouvelle université et société d'accueil (Mainich, 2013, p. 74). Après ce constat, notre recherche se penche plutôt sur leur parcours migratoire, que ce soit en amont, en aval ou à tout moment de leur séjour.

Ces études nous renseignent aussi sur les expériences des étudiants internationaux en ce qui concerne leurs difficultés académiques et d'intégration socioprofessionnelle ainsi que les mesures d'accueil et d'intégration proposées par les universités et le gouvernement. Ce contexte de préoccupations par rapport à l'adaptation ou l'intégration des étudiants internationaux nous amène à nous interroger sur les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que sur les stratégies et outils qu'ils utilisent afin de surmonter les difficultés pendant leur parcours et vécu pré-migratoire et post-migratoire. Mieux comprendre la réalité ainsi que les besoins avant et après l'immigration temporaire des étudiants internationaux permet de prévenir des difficultés en mettant ces informations à la disposition des universités et organismes gouvernementaux.

Nous nous questionnons ainsi sur les enjeux de la capacité des universités à intégrer les étudiants internationaux. Les services d'admission et de recrutement des universités misent beaucoup sur leur promotion, mais parfois moins sur le suivi traduit par l'accompagnement des étudiants international pendant et après leurs études. Nous nous proposons alors d'expliquer pourquoi comprendre les préoccupations et questionnements et la façon dont ils s'y prennent pour arriver à répondre à leurs doutes dans le processus d'élaboration et

d'exécution de leur projet migration pour études semble particulièrement susceptible de soutenir l'adaptation ou l'intégration des futurs étudiants internationaux en contexte socioacadémique.

1.1.6 L'apprentissage du français comme vecteur de l'intégration

Dans le cadre de la politique d'immigration du Québec, les problèmes liés à l'intégration prennent principalement la forme de l'intégration économique, c'est-à-dire l'intégration sur le marché du travail et la francisation des personnes issues de l'immigration, un phénomène connu et documenté. Cette préoccupation relative à l'intégration des immigrants est soutenue par des actions concentrées sur des programmes d'intégration et d'aide financière et surtout via l'offre de services de francisation. Le programme de francisation est composé de différents niveaux (débutant à avancé) et formats. Le cours de francisation en ligne (FEL) est un cours de niveau intermédiaire. La plateforme dispose d'outils de communication, forums, de clavardage, soumission de devoirs et outils de référence. Du côté des **étudiants internationaux**, parmi la panoplie de services offerts par les universités québécoises à cette catégorie temporaire d'immigration, on trouve des ateliers et des services spécialisés liés à l'enseignement du français.

L'étude de Bourassa-Dansereau (2010) décrit bien le rapport entre la langue et la culture québécoise. La langue est intimement liée à la culture. Toutefois, au Québec, là où la langue officielle est le français, ce lien n'est pas si évident. Parmi les immigrants provenant de France, par exemple, même si le français est leur langue maternelle, plusieurs personnes ne s'intègrent pas et repartent dans leur pays d'origine. Certains déclarent avoir des difficultés à s'intégrer à la culture québécoise.

En conclusion, la langue et la culture sont indissociables, mais on ne peut pas les associer entièrement, car plusieurs personnes en provenance de pays francophones ne s'intègrent pas aussi facilement pour autant. L'apprentissage de la langue permet un accès à la culture, une compréhension des codes et des signes (oraux et écrits). Cependant, l'exemple relaté par Bourassa-Dansereau (2010) montre que maîtriser la langue française n'est pas suffisant pour accéder à la culture québécoise. En ce qui concerne cet aspect, la psychologue et spécialiste des relations interculturelles à l'UdeM Rachida Azdouz rejoint les propos de Bourassa-Dansereau, (2010) lorsqu'elle explique que, dans le cas des étudiants internationaux

provenant de la France, il faut comprendre que le monde de la francophonie et l'identité francophone ne sont pas uniques, mais pluriculturels. De plus, il faut vivre une langue pour bien s'intégrer culturellement dans une société. Et vivre la langue signifie établir des « rencontres interculturelles ». Les deux auteurs sont d'accord pour affirmer que maîtriser les codes oraux et écrits de la langue est essentiel, mais non suffisant pour réaliser ces rencontres. Rachicha Azdouz parle à ce sujet dans un panel sur l'usage d'un français parlé et écrit de qualité par les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, intitulé *Accueillir sans se trahir* et organisé par l'Université du Québec à Montréal (UQAM), (2013). Lors de cette conférence, elle explique que la maîtrise du français par les étudiants internationaux dont ce n'est pas la langue maternelle est essentielle. Azdouz affirme qu'il s'agit d'un premier pas vers l'intégration, mais qu'il faut aussi établir des relations, faire des rencontres avec les membres de la société d'accueil et vivre ainsi la langue. Il faut développer un dialogue qui va au-delà des mots et qui passe par l'engagement des usagers, tel qu'expliqué par Bourassa :

[...] l'apprentissage du français dans des lieux d'apprentissage formel ou grâce aux interactions informelles avec les membres de la société d'accueil est un moyen privilégié pour l'immigrant d'entrer en relation avec la société d'accueil, dans une logique relationnelle propre au « discours » (Bourassa-Dansereau, 2010, p. 93).

Cependant, cela demande des compétences interculturelles et linguistiques. La compétence interculturelle qui passe par la maîtrise de la langue et de la culture permet d'établir des interactions avec des personnes de différentes cultures. Elle est également un outil de rapprochement et d'intégration sociale et économique. Dans le cadre de l'apprentissage du français, Azdouz recommande l'enseignement de codes linguistiques ainsi que l'apprentissage de la culture de la société d'accueil. Dans le cas des étudiants internationaux, cela faciliterait leur intégration sociale, académique et économique. On conclut que la notion d'intégration au Québec est indissociable de l'acquisition de la langue française. La maîtrise de la langue, et surtout le fait d'avoir une compétence interculturelle, sont des facteurs cruciaux pour l'intégration des immigrants et des étudiants internationaux.

1.2 L'intégration - un processus d'apprentissage via réseautage social

En analysant le scénario des défis face aux difficultés d'intégration décrites antérieurement, nous sommes penchés sur les études sur l'utilisation des TIC et des médias sociaux par les immigrants.

Les applications du Web 2.0 ont accéléré les pratiques d'échange entre les individus en favorisant l'émergence des médias sociaux, comme les Wiki, blogues, etc. (Alava et Message-Chazel, 2010), ces dernières favorisant de façon exponentielle les pratiques de sociabilité. En résumé, les médias sociaux peuvent être représentés par différents logiciels sociaux, qui de nos jours, nous donnent la « capacité de parler dans le contexte créé par d'autres » (Siemens et Tittenberger, 2009:41). Les études de Danah Boyd, référence dans ce domaine par ses études ethnographiques sur l'utilisation des sites de réseaux sociaux par les jeunes (Boyd et Ellison, 2007), concluent qu'il est possible d'identifier des apprentissages ou des modes particuliers ⁷ utilisés par les jeunes pour acquérir l'information (Boyd, 2007).

Les études de Nedelcu (2002; 2009) sur l'usage du web dans un contexte d'immigration au Canada démontrent que ces espaces web potentialisent entre autres avantages, l'apprentissage des codes socio-culturels; de l'établissement de contact avec les autres immigrants et des natifs. Nedelcu (2002; 2009), a conclu aussi que l'espace virtuel est un prolongement des communautés réelles, mais ajoute qu'il est générateur et réduit significativement la perte de capital social potentiellement entraînable par la migration. Nedelcu qui a mené sa recherche en analysant les échanges sur un forum de discussion de professionnels roumains immigrés au Canada montre qu'avec la multiplication des réseaux migratoires, et en particulier de ceux qui sont soutenus par Internet, l'information sur les processus migratoires est devenue abondante et diverse; l'accès à des personnes-ressources s'est banalisé. Bien informés, les migrants sont capables de déployer de nouvelles stratégies.

⁷ **passif (en-us: push)** : l'école est un exemple d'acquisition de l'information de façon passive. Avec les médias sociaux, les jeunes reçoivent leurs informations de leurs réseaux d'amis. « l'accès par les jeunes à certains types de contenus est de plus en plus déterminé par leurs réseaux »; **actif (en-us: pull)** : le jeune cherche l'information avec les moteurs de recherche, les réseaux, wikipedia et d'autres médias, les « jeunes ont l'information disponible au bout de leurs doigts »; **neutre ou osmotique** (en-us: osmosis). « Dans un monde saturé par les médias, il ne leur est absolument pas nécessaire de prêter attention pour recueillir des informations. Celles-ci sont « dans l'air », et les imprègnent naturellement, sans aucun effort de leur part. »

Celles-ci sont censées maximiser la réussite de leur insertion dans la société d'accueil, et ils apprennent à domestiquer ces stratégies souvent à distance, pendant la phase préparatoire de la migration. (Nedelcu, 2002:39)

On constate que dans les projets migratoires des migrants et immigrants l'utilisation des TIC et les médias sociaux est à la fois un moyen d'information et de réseautage, soit avant, pendant ou après leur arrivée. Les besoins d'être proche et en contact avec leur famille et amis ont propulsé l'utilisation des TIC par les immigrants. Par rapport à d'autres technologies (par exemple le téléphone mobile), l'internet avec la visioconférence a provoqué un changement lié à communication, qui maintenant est quotidien et qui supprime l'absence et l'isolement. Et ce n'est pas une forme de ghettoïsation, c'est une façon d'avoir une sécurité, c'est comme si on peut partir et retourner quand on veut (Diminescu, 2008).

Le fait est que les médias sociaux (p.ex. blogues, wikis, Twitter, Youtube, Flickr, balladodifusion, etc) et particulièrement les sites de réseautage social (p.ex. Facebook, Orkut, LinkedIn, Myspace), sont indissolublement liés à la recherche et à l'organisation des ressources professionnelles, sociales et humaines en situation d'immigration. Ces mêmes médias sociaux favorisent l'intégration des immigrants, et les encouragent à créer, développer et entretenir un réseau de contacts dans le cadre professionnel et personnel. Pour quelle raison? Pour « satisfaire un besoin social en termes de sociabilité, support émotionnel, culturel, opportunité de travail ou autre » et aussi pour « échapper aux contraintes des distances spatiales et raccourcir les procédures d'intégration sociale » (Nedelcu, 2002). Les réseaux sociaux facilitent l'émigration à l'origine et l'intégration à la destination.

En considérant que l'intégration est un processus d'apprentissage de plusieurs facteurs (politique, social, culturel et économique), l'usage que les immigrants font des TIC permet aux immigrants de s'informer sur la société d'accueil, les services gouvernementaux et le marché du travail. Par le biais du réseautage social, des immigrants de différentes communautés ethniques observent leurs pairs dans un domaine socio-professionnel donné, cherchent des informations dans la diaspora sur le web. Grâce aux TIC, ils maintiennent des liens avec la société d'origine (*bonding*), et créent de nouveaux liens avec la société d'accueil (*bridging*). Les nouvelles technologies ont fait boule de neige en migration, fait facilité par l'augmentation du nombre d'amis et de relations à l'étranger qui peuvent être trouvés et pourraient être disposés à fournir une assistance (Komito, 2011).

Comme les autres sources d'information, Internet devient un espace important après l'arrivée de l'immigrant dans la société d'accueil. L'espace web avec des fichiers créés par eux-mêmes, les sites de réseaux sociaux et les sites web, le forum, deviennent des sources très riches d'information qui facilitent à la fois la prise de décision concernant le pays d'accueil.

En conclusion, ce modèle d'apprentissage suivi par les immigrants à l'ère numérique suscite la réflexion sur les stratégies de recrutement et les mesures d'accueil des étudiants internationaux, utilisées par les gouvernements et universités des pays d'accueil. Il faut aussi considérer des facteurs d'intégration reliés aux caractéristiques individuelles des étudiants. Il faut mieux comprendre la manière dont le **réseautage et l'apprentissage sociaux en ligne** peuvent favoriser **l'intégration des étudiants internationaux**— de la société d'origine à la société d'accueil.

1.3 Éléments de synthèse sur la problématique de l'intégration

Dans le contexte des préoccupations concernant l'intégration des étudiants internationaux, on suggère que le processus d'intégration commence avant même leur arrivée à l'université. On constate, dans la recension des écrits, que l'intégration des étudiants internationaux dépassent l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents parcours ou volets de l'intégration de ces étudiants, pour mieux les aider à s'intégrer à la société d'accueil. De plus, il est nécessaire de rendre cette vision plus lisible, non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les acteurs qui offrent des services aux étudiants (Mosneaga, 20013, cité dans Belkhoja, 2013).

Les institutions assument elles-mêmes le développement des mesures de soutien à l'intégration des étudiants internationaux et cela entraîne des coûts considérables pour lesquels elles demandent l'aide du gouvernement provincial. Cependant, malgré la panoplie de services allant de l'accueil à l'intégration et au projet de demeurer au Canada après leur diplôme, dans un contexte d'internationalisation, « certaines universités misent beaucoup sur la promotion et le recrutement, mais parfois moins sur le suivi des étudiants internationaux durant et après les études » (Belkhodja, 2013, p. 25). Il faut aussi tenir compte du fait que, dans un projet d'immigration pour études, les préoccupations, questionnements et besoins se manifestent tout au long du processus. Avoir des mesures d'intégration qui débutent avant l'arrivée des

étudiants dans la société d'accueil n'a pas encore été discuté ou proposé par les universités québécoises ou même par le gouvernement.

L'intégration à la société d'accueil est un processus d'apprentissage de différents facteurs. Dans les sites de réseautage social, ce processus est construit socialement, basé sur les intérêts et difficultés communs à la communauté. Quand on demande à une personne pourquoi elle se rend sur un site comme Facebook, LinkedIn ou Viadeo, elle répond que cette activité est fondée sur la sociabilité. Le « réseautage » - en anglais *social networking* - devrait favoriser l'intégration des étudiants internationaux en les renseignant sur comment créer, développer et entretenir un réseau de contacts dans le cadre social, académique et professionnel. Selon les résultats obtenus par des chercheurs (Béji et Pellerin, 2010; Piché, Renaud, et Gingras, 2002; Hily et Berthomière, 2004) à propos du concept et des facteurs d'intégration pour les immigrants, on remarque qu'« avoir un bon réseau, c'est-à-dire être en contact avec des gens dans le pays d'accueil avant et après l'immigration, aide les immigrants à s'intégrer. »

2 OBJECTIFS DE RECHERCHE

À partir de ces constatations, on se demande comment les étudiants internationaux utilisent les médias sociaux dans leur processus d'intégration sociale et académique dans la société d'accueil. Donc, notre objectif général de recherche consiste à **mieux comprendre le rôle que jouent les sites de réseautage social dans le processus d'intégration des étudiants internationaux d'origine brésilienne**. Cet objectif général est décliné en trois objectifs spécifiques :

- (1) Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études ;
- (2) Identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études ;
- (3) Décrire et analyser les usages et pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique.

Portée de la recherche

Le présent projet de recherche visera à comprendre le rôle des sites des réseaux sociaux (SRS) dans le processus d'intégration des étudiants internationaux, en s'appuyant sur les théories d'apprentissage social et usage de sites de réseaux sociaux.

Par ailleurs, la présente recherche contribuera à guider certaines prémisses relatives à la construction de l'apprentissage dans les logiciels de réseau social sur internet dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Cette recherche permettra également d'approfondir la compréhension du rôle des sites des réseaux sociaux en matière de recrutement des étudiants internationaux, surtout dans les services d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux dans les institutions d'enseignement supérieur. Fournir des éléments pour la création de nouveaux modèles l'accueil et de l'accompagner via web, et susciter de meilleures pratiques en matière de recrutement, accompagnement et d'intégration des étudiants internationaux à l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 2 : RECENSION D'ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL

Nous avons conclu dans le chapitre « Problématique » qu'il est nécessaire de **mieux comprendre le rapport entre l'usage des sites de réseautage social et l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants internationaux** (résidents non permanents, c'est-à-dire, détenteurs d'un permis d'études) dès leur recrutement et jusqu'à leur diplomation.

Il convient de souligner avant tout que cette recension d'écrits s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire de nature qualitative, consistant en une étude sur le terrain et descriptive, qui s'appuie sur des méthodes, des entrevues et des analyses de contenu. Selon Gohier (2004, p. 82), « dans une telle recherche, le cadre théorique, existe en amont de la recherche; il peut être revu à la lumière des données mêmes de terrain [...] ». Pour ce faire, il s'agit avant tout de se doter d'un cadre conceptuel – même provisoire. Nous avons opté pour une posture méthodologique à la fois exploratoire et descriptive où les éléments conceptuels et/ou théoriques serviront comme cadre d'analyse pour interpréter ce phénomène.

Pour faire émerger les dimensions théoriques qui nous importent, nous avons voulu rendre explicites les concepts et théories sur lesquels s'appuie la recherche. Dans un premier temps, nous avons circonscrit les variables **d'intégration académique et d'intégration sociale de Vincent Tinto** (1975, 1993) et le concept **d'apprentissage social** (Bandura, 1976, 2003). Dans un second temps, en suivant cette logique théorique, ce chapitre intègre aussi les concepts sur **l'intégration** ou sur **l'acculturation** (Berry, 1970, 2000; Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995) incluant la question **linguistique** au Québec (Fall et Buyck, 1995; Vincent, 2004), la définition de **sites de réseautage social** (Boyd, 2007; Boyd et Ellison, 2008; Ito et coll., 2008) et les études sur l'usage des TIC par des immigrants (Diminescu, 2002, 2007 2008, Nedelcu, 2002; 2009; Kluzer, 2009; Komito, 2011), et les études sur **l'appropriation sociale de technologies de communication** (Jauréguiberry et Proulx, 2011; Jauréguiberry, 2010; Jouët, 2000).

Pour faciliter la lecture, nous commencerons par les études qui traitent du **concept d'intégration (acculturation) des étudiants internationaux et immigrants adultes au Québec**. On y présente les définitions et les spécificités de la politique et de la pratique d'immigration au Québec, ainsi que les intérêts des chercheurs québécois et leurs approches de recherche. Des aspects liés aux différents volets d'intégration à la société, par exemple la compétence linguistique et sa relation avec l'intégration, sont aussi présentés.

Nous présentons dans la deuxième partie la **notion d'intégration académique et sociale** nous présentons le modèle explicatif et longitudinal de décrochage de **Vincent Tinto** (1993). Rappelons que notre problématique ne traite pas de la rétention ni de la persistance scolaire, mais plutôt des aspects qui entourent l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux dans le contexte des expériences institutionnelles vécues dans l'établissement universitaire. Cette partie se terminera par la définition de l'intégration académique et sociale utilisée dans cette recherche.

La troisième partie s'attarde au concept d'apprentissage social (Bandura, 1986). Nous aborderons les questions et théories liées à **l'apprentissage et sa relation avec** les sites de réseautage social (SRS), en nous penchant sur l'apprentissage dans une perspective sociale par les étudiants internationaux. La conclusion porte sur les possibilités des usages des SRS comme forme d'apprentissage du processus d'intégration par les étudiants internationaux, en

considérant les expériences vicariantes (observation d'autrui et modelage) en tant que sources d'information et d'apprentissage (1997, 2003, p. 124).

La quatrième partie concerne le **concept de sites de réseautage social (SRS)** et les études qui font ressortir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les réseaux sociaux comme étant un des éléments importants du déploiement des ressources en situation migratoire. Il faut souligner que pour comprendre le phénomène des **migrants en ligne**, les études sont presque inexistantes dans le secteur de l'éducation.

Ensuite, dans la cinquième partie de la recension des écrits, nous aborderons les questions et **théories liées à sociologie des usages** des technologies de l'information et de la communication (TIC), c'est-à-dire, dans notre le cas, le rapport entre l'usage de sites de réseaux sociaux et l'intégration des étudiants internationaux.

2.1 Intégration

Pour aborder l'usage de sites de réseautage social SRS / réseaux sociaux (*SNS social networking sites*) et l'intégration des étudiants internationaux, nous choisissons de présenter d'abord la notion sur l'intégration selon la perspective des migrations à long terme. En effet, les étudiants internationaux peuvent néanmoins être considérés comme une population en déplacement qui, malgré des spécificités liées à la situation de formation universitaire, rencontre les mêmes difficultés que tout autre groupe immigrant (Duclos, 2011).

L'intégration est loin d'être facile comme en témoigne le taux de chômage élevé des immigrants récents dans le marché du travail. Différents organismes et programmes travaillent avec le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour que réussissent les actions d'intégration auprès des immigrants, mais on voit que le taux de chômage chez les immigrants est plus élevé au Québec par rapport aux autres provinces et au Canada dans son ensemble, c'est-à-dire que l'intégration des immigrants au marché de l'emploi laisse à désirer au Québec.

[...] il faut reconnaître que les personnes issues de l'immigration éprouvent des difficultés à accéder rapidement au marché du travail. Le temps pour obtenir un premier emploi tend à s'allonger chez les personnes nouvellement arrivées. De plus, certains Québécois des communautés culturelles font face à des préjugés qui peuvent les tenir éloignés du marché du travail (MICC, 2008, p. 5).

En ce qui concerne les étudiants et diplômés internationaux au Canada, la synthèse des écrits réalisés par Belkhodja et Esses (2013) a mesuré les facteurs de succès de leur intégration professionnelle sur le marché du travail canadien et dans la société canadienne et elle a mis en évidence quelques défis de l'attraction et de l'intégration sociale et professionnelle auxquels ces immigrants hautement qualifiés sont confrontés (Belkhodja et Esses, 2013). Selon cette étude, « un des principaux obstacles identifiés dans les processus **d'intégration professionnelle et sociale** concerne les **différences culturelles entre la culture d'origine des étudiants internationaux et l'environnement canadien**. La maîtrise insuffisante de **l'anglais** et des compétences **culturelles** semble être la barrière culturelle la plus préoccupante à l'intégration professionnelle ». (Belkhodja et Esses, 2013, p. 2). L'étude Belkhodja (2013) conclut que « plusieurs recherches ont souligné l'importance de ne pas négliger certains aspects de l'intégration à la société canadienne : l'intégration sociale, les relations d'amitié avec les étudiants canadiens et la dynamique dans la salle de classe » (Belkhodja, 2013, p. 25).

L'intégration est un phénomène complexe. La plupart des études qui cherchent à comprendre le phénomène de l'intégration traitent de l'intégration des individus dans la société d'accueil. Quelques études se sont concentrées sur le processus tel que vécu par la communauté immigrante et ses institutions. Enfin, un dernier groupe s'intéresse aux changements que connaît la société d'accueil alors qu'elle reçoit des quantités importantes d'immigrants. L'intégration interprétée selon la perspective pluraliste et multiculturaliste ethnique comprend l'intégration comme un processus où l'individu participe de façon égalitaire et libre à la vie publique et où les individus doivent être mis en sécurité sur le plan culturel, ce qui nécessite une politique publique. Selon ce modèle, « la rétention des identités et des cultures d'origine postulait la préservation de la vie culturelle et communautaire des immigrants dans un contexte de citoyenneté et d'intégration économique et politique à la société américaine » (Labelle, Field, et Icart, 2007, p.15). Selon Laaroussi, et al., (1997, p. 20)« [...] l'intégration se définit plutôt par la participation des acteurs à une multiplicité de registres sociaux, mais aussi, et surtout par leur niveau d'implication dans les luttes et conflits qui traverse la société globale. »

Dans la perspective québécoise, la dimension linguistique est fortement évoquée dans les études sur l'intégration d'immigrants (Fall et Buyck, 1995; Piché et Bélanger, 1995; Vicent, 2004). Au Québec, au-delà des questions démographiques, les facteurs liés au

vieillissement croissant de la population s'ajoutent à la pénurie de main-d'œuvre sur le marché du travail. En matière d'intégration, les politiques d'immigration continuent à moduler l'intégration linguistique des nouveaux arrivants, même en considérant l'intégration économique. Dans un ensemble plus large, l'intégration est ainsi définie par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec comme un processus qui touche plusieurs dimensions de la société québécoise, dont la linguistique et l'économique :

[...] l'intégration linguistique dépend dans une large mesure de l'insertion socio-économique, de la fréquentation des institutions de la société d'accueil et de la qualité des relations interpersonnelles de l'immigrant ou de ses enfants avec des membres de la société d'accueil.

[..] Une intégration socio-économique réussie demande, outre les éléments particuliers liés à cette dimension, la maîtrise de la langue d'accueil comme outil d'intégration, la familiarisation avec les codes culturels qui sous-tendent les relations officielles et autres dans la société d'accueil ainsi qu'un climat de relations intercommunautaires favorisant l'égalité de tous les citoyens. (MICC, 1990, p. 50)

Pour les étudiants internationaux non francophones, l'apprentissage de la langue est un défi inévitable et important pour leur intégration. Pour les étudiants internationaux non francophones, l'apprentissage de la langue est un défi inévitable et important pour leur intégration. Selon (Coulon et Paivandi, 2003), cette difficulté d'apprendre une nouvelle langue, dans le cas de recherche du parcours universitaire des étrangers en France, est présente dans toutes les enquêtes (p.36).

Dans l'étude de Fall et Buyck (1995), menée chez les immigrants au Québec dont l'analyse du concept d'intégration est faite via leur propres discours ou conception d'intégration, « la notion d'intégration a fortement convoqué le champ référentiel du linguistique, de l'acceptation et du changement de comportement ». Les observations de cette étude à propos du concept d'intégration au Québec sont les suivantes :

- ne se confond pas avec une simple assimilation, laquelle est perçue comme nécessairement passive;
- se centre tout d'abord sur une appropriation de la langue française et sur la reconnaissance du statut privilégié que les Québécois d'origine eux-mêmes accordent à cette langue;
- suppose de comprendre le combat linguistique que livrent les Québécois d'origine pour assurer la survie d'une francophonie nord-américaine;

- la nécessité d'assurer la survivance et le développement du fait français est généralement admise par les immigrants comme clé du processus d'intégration et de la composition identitaire qu'ils doivent construire;
- est une dynamique complexe d'ajustement de systèmes successifs où les acteurs en interaction reconnaissent leurs différences ou divergences pour arriver à concevoir quelque chose de semblable que permet la convergence Fall et Buyck (1995).

Au Québec, la Loi 101 vise la francisation de la vie collective des Québécois. Pour atteindre cet objectif, elle oblige les enfants d'immigrés à fréquenter les écoles francophones et institue le français en langue officielle des services publics et des milieux de travail (à l'exception des entreprises employant moins de 50 personnes (Helly, 1992).

L'intégration linguistique est en général définie comme l'effort que doivent faire les immigrants pour apprendre ou pour parler le français, tenant compte ainsi de la situation sociolinguistique du Québec dans le contexte nord-américain (Fall et Buyck, 1995, p. 95).

Le concept d'intégration est difficile à conceptualiser dans les études sur l'immigration, car chaque chercheur l'aborde selon ses problématiques et contextes de recherche. Dans ce sens, on a ici opté d'examiner l'étude de Piché et Bélanger (1995), qui fait une revue d'une centaine d'études québécoises, en tenant compte des facteurs symétriques d'intégration : le contexte mondial (A) qui affecte à la fois la société d'origine (B) et la société d'accueil (C) pour expliquer l'intégration, mais aussi l'immigration en tant que telle. À partir de définitions opératoires et empiriques du concept dans les travaux retenus, ils ont conclu :

D'une façon générale, on peut dire que la plupart des auteurs conçoivent l'intégration comme un processus pouvant être mesurer sur un continuum allant de la non-intégration (p.ex. quitter le Québec) jusqu'à l'intégration réussie (p.ex. performer au moins aussi bien que la population non immigrante ou native (Piché et Bélanger, 1995, p. 11).

Dans le contexte pré et post-migratoire, au niveau micro-individuel, l'étude conclut que les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des immigrants, par exemple l'âge, la catégorie d'admission, la durée du séjour, les connaissances linguistiques et les caractéristiques économiques, concernent plusieurs types d'intégration (culturelle, linguistique, résidentielle, scolaire et sur le marché du travail). Cependant, ces facteurs ne sont pas suffisants pour comprendre les processus d'intégration et doivent être complétés par des facteurs plus contextuels. « Ce genre de travaux n'est pas très répandu au Québec » conclut-il.

En ce qui concerne les déterminants situationnels d'intégration dans le contexte québécois (post-migratoire), les auteurs concluent que la variable qui est la plus utilisée pour mesurer l'intégration est celle de la « période d'immigration » qui permet de saisir les effets du contexte social, politique et économique. Le plus souvent, les variables de contexte servent comme hypothèses interprétatives (Piché et Bélanger, 1995, p. 30).

Ce cadre analytique a été revu par Piché (2004, 2013), sans trop de modifications majeures. En effet, il a maintenu les mêmes grands groupes de facteurs. L'immigration est un « phénomène multifactoriel et multidimensionnel qui intègre les trois ingrédients principaux de la migration : l'origine et la destination, les niveaux d'analyse micro, méso, macro et global, et les dimensions économiques, sociales et politiques » (Piché, 2004 cité dans Piché, 2013). La variable temps ou la « durée de résidence » continue d'être au centre du modèle. « D'une part, les effets macro de la migration ne se font sentir qu'à long terme (temporalité historique) et, d'autre part, l'insertion dans une nouvelle société est fonction de la durée de séjour (temporalité biographique) » (Piché, 2013, 171).

Étonnamment ou non, Piché et Bélanger ainsi que les résultats obtenus par des chercheurs (Béji et Pellerin, 2010; Piché 2004, Renaud, et Gingras, 2002; Hily et Berthomière, 2004) à propos du concept et des facteurs d'intégration pour les immigrants, on constate que l'usage des réseaux sociaux physiques est l'un des facteurs les plus importants dans le processus d'intégration des immigrants. Être en contact avec des gens dans le pays d'accueil, avant et après l'immigration, aide les immigrants à s'intégrer. Si l'on considère que les étudiants internationaux et les récents diplômés (immigrants temporaires) vivent un processus d'intégration socioprofessionnelle et académique semblable à celui des immigrants permanents, cette logique est aussi valide pour ces premiers.

Ceux-ci concernent les conditions dans lesquelles s'effectue la migration en tant que telle et le processus d'intégration dans la société d'accueil. Les réseaux sociaux, dans ce cas, physiques, ont le rôle de faciliter l'émigration (à l'origine) et l'intégration (à la destination). Ces réseaux peuvent être informels, composés de la famille, les amis, les intermédiaires, etc., ou formels, comme les églises, les associations ethniques, les syndicats (Piché et Bélanger, 1995). Dans le cas des étudiants internationaux, les réseaux sociaux physiques sont constitués des lieux de socialisation qui peuvent favoriser leur intégration lors de moments de partage d'appartenance, de circulation de l'information, d'aide diverse (émotionnelle, matérielle,

informationnelle, etc.) « ou encore la mobilisation du « capital social », qui assure la mise en œuvre de ressources grâce aux relations actualisées ou potentielles entre les membres d'un réseau » Lemieux, 2000 cité dans Duclos, 2011 P. 86).

Selon les résultats obtenus par des chercheurs (Béji et Pellerin, 2010; Piché 2004, Piché, Renaud, et Gingras, 2002; Hily et Berthomière, 2004) à propos du concept et des facteurs d'intégration pour les immigrants, on remarque qu'« avoir un bon réseau, c'est-à-dire être en contact avec des gens dans le pays d'accueil, avant et après l'immigration, aide les immigrants à s'intégrer ». Si l'on considère que les étudiants internationaux et les récents diplômés (résidents non permanents) vivent un processus d'intégration socioprofessionnelle et académique semblable à celui des immigrants permanents, cette logique est aussi valide pour ces premiers.

2.2 Acculturation

Comment expliquer l'intégration perçue comme un processus d'acculturation ?

Dans le concept d'intégration, il y a un accent particulier mis sur la dimension culturelle, c'est-à-dire l'adoption par l'immigrant de certains traits culturels de la société d'adoption. Les recherches sur les étudiants internationaux qui traitent des obstacles à l'adaptation ou à l'intégration sous l'angle de questions dites *culturelles* utilisent souvent les termes interculturels ainsi que l'acculturation. Ce dernier terme est plus utilisé dans la littérature anglophone (Berry, 1989, 1990, 2000), alors qu'« interculturel » est plutôt utilisé en langue française (Camilleri, 1993). Ce terme nous renvoie à la relation établie entre différentes cultures. Lorsqu'une personne immigré, le contact avec le pays d'accueil lui demande des adaptations diverses : on parle de processus d'acculturation (Fasal Kanouté, 2002). La définition classique de l'acculturation, donnée par Redfield, Linton et Herskovits (1936), explique que l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact continu entre des groupes et des individus ayant des cultures différentes, avec des changements subséquents dans les modèles de la culture d'origine de l'un ou des deux groupes (p. 149, notre

traduction)⁸. L'acculturation est un phénomène qui advient au niveau des groupes – les dominants et les dominés (Berry et Sam, 1997). Les groupes impliqués subissent des changements culturels dans leurs attitudes vis-à-vis du processus d'acculturation et de leurs identités culturelles (Phinney, 2003), ainsi que des changements psychologiques dans leurs comportements sociaux par rapport aux groupes en contact (John et coll. 2006, p. 305, notre traduction).

Les difficultés liées à l'adaptation interculturelle représentent un des obstacles à l'intégration. Le rapport de Bachand et Homsy (2017) suggère que les étudiants internationaux doivent s'adresser à leur établissement d'enseignement pour trouver de l'aide par rapport à l'acquisition de compétences culturelles et linguistiques (Bachand et Homsy, 2017). Selon Kanouté et al., (2012) il y a plusieurs études qui discutent des enjeux d'acculturation chez les étudiants internationaux ou les immigrants résidents. Parmi eux, Kanouté et al., (2012) mentionne celui de Kanouté, Hohl, et Chamlian (2002), qui soulève les difficultés par rapport à la maîtrise de la langue, les attentes implicites liées à l'évaluation et à la focalisation des autres sur leur accent. L'étude de Duchesne (2010 p. 110), auprès des superviseurs des stagiaires immigrants, conclut que une difficulté de étudiants c'est « méconnaissance de la structure et du fonctionnement des écoles francophones de l'Ontario, les étudiants immigrants font aussi face au défi d'ajuster leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage à la réalité des pratiques éducatives canadiennes ».

L'étude menée par Moores et Popadiuk (2011) fait ressortir quatre grands thèmes des facteurs positifs qui influencent l'adaptation culturelle chez des étudiants internationaux : (1) **l'interaction avec les autres** (*Connecting With Others*) - L'interaction sociale avec les acteurs de la société d'accueil aide à comprendre les aspects culturels de cette dernière et facilite ainsi le processus d'adaptation culturelle. Une autre conclusion présentée dans cette étude est le rapport entre l'interaction sociale et la maîtrise de la langue et leur impact dans la transition interculturelle. Les contacts avec la société d'accueil permettent de faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la langue étudiée en classe. Ces relations ont un impact positif sur les

⁸ Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups (Redfield et al., 1936).

compétences linguistiques des étudiants internationaux, qui peuvent ainsi se sentir à l'aise et appréciés dans la société d'accueil. (2) **Le maintien d'une base** (*Maintaining a Foundation*) - les étudiants qui ont préservé leur identité en-dehors du rôle d'étudiant, leurs expériences antérieures dans leur pays d'origine ainsi que le contact et le soutien de la famille et des amis ont une adaptation culturelle plus efficace. Dans ce contexte, les activités extrascolaires ont aussi été des facteurs facilitants la transition. (3) **l'intégration du processus** (*Embracing the Process*) - avoir une posture flexible et d'ouverture envers la société d'accueil et les autres cultures facilite les expériences de transition interculturelle. Une fois que les étudiants internationaux sont ouverts à des idées et à des points de vue nouveaux et, dans certaines situations, ils ont signalé que leurs propres objectifs et perspectives ont été modifiés en conséquence. (4) La **découverte de soi-même** (*Discovering Strengths Within*) - la découverte de leurs compétences personnelles facilite aussi l'intégration interculturelle.

Ces recherches nous renseignent sur l'apprentissage interculturel (Barmeyer, 2007) et sur le besoin d'aider le développement de compétences interculturelles chez les étudiants internationaux pour les aider à bien s'intégrer dans le système socioacadémique ainsi qu'en-dehors de l'université. Cette dimension est aussi mesurée par l'apprentissage de la langue officielle de cette société. Enfin, l'intégration est « un processus dont on ne peut parler qu'après coup, pour dire qu'il a réussi ou qu'il a échoué; un processus qui consiste à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale » (Sayad, 1991, cité dans Agullon et Brito, 2009).

2.2.1 Conclusion

Le concept d'intégration n'est pas évident à expliquer. La recension des écrits met en lumière quelques volets d'intégration : l'intégration socio-économique (indiquée par la participation au marché du travail, scolaire, résidentiel, politique, civique et en réseaux), l'intégration linguistique (indiquée par la maîtrise de la langue française) et l'intégration socioacadémique (indiquée par les relations avec les autres étudiants et le personnel).

L'intégration est la « possibilité, pour les immigrants de participer pleinement à tous les aspects de la société d'accueil, au même titre que la population locale, et de développer un sentiment d'appartenance (Piché, 2004, p. 163) ». Ce concept d'intégration utilisé dans le

contexte de l'immigration à long terme, si emprunté à l'environnement académique, « il s'agit donc pour les étudiants internationaux de participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiants locaux », ce qui nous amène dans le cas à évoquer le modèle d'intégration socio académique de Tinto (1975, 1993) tel que réfléchi par Collin et Karsenti (2012).

2.3 Théorie de l'abandon et l'intégration académique et sociale

Le modèle de Tinto analyse la rétention et la persistance scolaire aussi sous l'angle de l'intégration académique et de l'intégration sociale de l'étudiant universitaire. Il souligne que *«the stronger the individual's level of social and academic integration, the greater his or her subsequent commitment to the institution and to the goal of college graduation»* (Pascarella et al. 1986).

Dans son modèle, Tinto (1975, 1993) postule qu'il existe plusieurs facteurs (Figure I) qui influencent l'abandon des études. En effet, il explique que le décrochage scolaire est originaire d'un *«longitudinal process of interactions between an individual with given attributes, skills, financial resources, prior educational experiences, and dispositions (intentions and commitments) and other members of the academic and social systems of the institution»* (Tinto, 1993, p. 113).

Rappelons que, bien que le modèle de Tinto (1975, 1993) demeure l'un des modèles les plus influents de rétention et de persistance scolaire pour l'enseignement supérieur, notre problématique ne traite pas de la rétention, ni de la persistance scolaire, mais plutôt des aspects qui entourent l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants internationaux dans le contexte des expériences institutionnelles vécues dans l'établissement universitaire.

L'importance du sentiment d'appartenance et d'intégration de l'étudiant au sein de la communauté universitaire sont, dans le modèle de Tinto, des facteurs influençant l'abandon ou la persévérance des études. Selon la théorie de Tinto, la décision de «décrocher» résulte d'une combinaison de caractéristiques de préadmission des étudiants et de l'intégration en général, en rapport avec les expériences vécues au sein du système académique et social institutionnel. Telle que présentée dans son modèle (Figure I), la notion d'intégration académique et

d'intégration sociale est directement liée aux expériences vécues par l'étudiant au sein de l'institution universitaire. Ces interactions entre l'étudiant et l'université, qu'elles soient positives ou négatives, ont un impact et modifient continuellement les intentions et l'engagement de l'étudiant envers son programme et l'université. Tel que le souligne Tinto, les « *Positive experiences - that is, integrative ones - reinforce persistence through their impact upon heightened intentions and commitments both to the goal of college completion and to the institution in which the person finds him/herself* » (Cabrera, Castaneda, Nora, and Hengstler (1992). *Negative or malintegrative experiences serve to weaken intentions and commitments, especially commitment to the institution, and thereby enhance the likelihood of leaving* » (Tinto, 1993, p. 113).

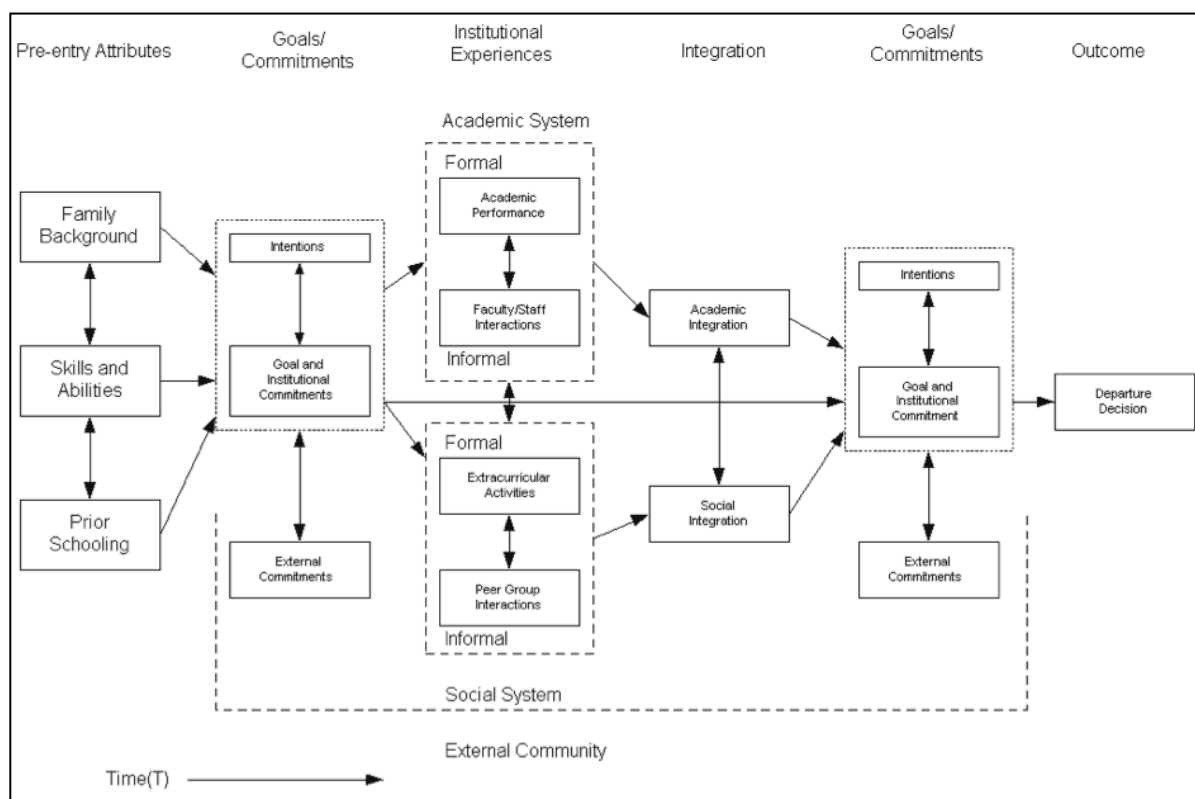


Figure I. Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition, p. 114

L'aspect qui nous intéresse dans cette étude son les variables qui font partie de **l'expérience institutionnelle** de l'étudiant entrant en relation directe avec son intégration dans le système universitaire (Figure I). Pour expliquer l'intégration universitaire à partir du modèle de Tinto, il faut prendre en considération les quatre variables suivantes :

Système académique - Intégration académique :

- le rendement scolaire – (formel);
- les interactions avec le personnel de la faculté (informel);

Système social - intégration sociale:

- les activités hors programme (formel);
- les interactions avec les pairs (informel).

En résumé, le concept d'**intégration universitaire** de Tinto considère aussi le vécu de l'étudiant dans le **système académique et le système social**. **L'intégration académique** « se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel » (Sauvé, 2006, p. 789). **L'intégration sociale** « se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres (Sauvé, 2006, p. 789).

2.3.1 Conclusion

Dans le modèle d'intégration des étudiants de Tinto (1993), l'intégration académique et sociale de l'étudiant passe par les diverses expériences institutionnelles au sein du système universitaire. La qualité de ces expériences peut avoir un impact positif ou négatif sur l'intégration académique et l'intégration sociale et, par conséquent, sur la réussite et la persévérance. Il faut souligner que le modèle de Tinto ne prend pas en considération les étudiants internationaux, ni la question linguistique, ni l'usage des sites de réseaux sociaux (c'est-à-dire Facebook, LinkedIn) ou de médias sociaux en général (YouTube, Twitter, Instagram, blogues, etc.) et les autres outils de communications tels que Skype, WhatsApp, etc.).

2.4 Théorie de l'apprentissage sociale

Selon Albert Bandura, le précurseur de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976), l'apprentissage consiste à être capable de reproduire un comportement que l'on a observé en « extrayant les règles sous-jacentes au style comportemental du modèle pour

produire de nouveaux modèles comportementaux proches de ces styles, mais qui dépassent largement ce qui a simplement été vu ou entendu » (Carré, 2004:17). Selon Bandura « le modelage détermine l'apprentissage principalement grâce à sa fonction d'information » (Bandura, 1976, p. 29) et

[...] tout apprentissage est social et l'observation suivie de l'imitation permet de faire bien des économies dans le processus d'apprentissage : si l'on observe attentivement une personne compétente dans un domaine et qu'on s'attache à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir-faire juste (Pinte, 2010, p. 82).

En ce qui concerne les caractéristiques de l'apprentissage social, le modèle de Bandura présente trois dimensions théoriques (Bandura 1997, 2003) : les processus vicariants, les processus symboliques et les processus autorégulateurs. Les expériences vicariantes (ou modelage) concernent la capacité de l'individu à modifier leurs croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison de ce que font les autres. Les processus symboliques concernent la capacité de l'individu à utiliser des symboles pour se représenter le monde, sa capacité d'imagination, création, d'analyse, de communication et anticiper et évaluer ses actions. Les processus autorégulateurs concernent la capacité de l'individu à se guider soi-même vers un but souhaité.

2.4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Lorsque l'on réussit à reproduire à un niveau satisfaisant le comportement observé, cela génère un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou « auto-efficacité », qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Le SEP est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Ceci dit,

« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leur capacité à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 1998 cité dans Carré, 2004:13)

En ce qui concerne l'apprentissage, le SEP est perçu comme un facteur qui influence la formation d'apprenants et est déterminé par quatre sources d'information ou d'apprentissage : **les expériences personnelles (les réussites ou les échecs *Enactive Mastery Experience*)**, **les expériences vicariantes (observation d'autrui et le modelage *Vicarius Experience*)**, **la persuasion sociale (rétroaction et encouragements *Verbal Persuasion*)** et **les états physiologiques et émotionnels (état de santé, gestion du stress *Physiological and Affective States*)** (Bandura, 1997, 2003, p. 124). Ces quatre facteurs aident à la construction d'un être humain qui croit en sa capacité intellectuelle et personnelle de réaliser certaines tâches. Il s'agit donc de sources d'information qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité, qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains.

Il nous semble aussi que dans le contexte scolaire ou universitaire, « un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif » et continue pendant les études universitaires (Lecomte, 2004, p. 67). Cela favorise l'intégration académique et l'intégration sociale au sein de l'université.

2.4.2 Conclusion

Dans cette étude, pour discuter l'apprentissage de l'intégration académique et l'intégration sociale par les étudiants internationaux, on s'inspire de la théorie d'apprentissage sociale de Bandura (1976), car cette théorie nous permettra une meilleure compréhension de l'apprentissage sociale vicariante (observation d'autrui) autant que source d'information et d'apprentissage dans le contexte des usages de sites de réseautage social par les étudiants internationaux. En tant que source pour générer un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants internationaux, l'apprentissage social peut collaborer à leur adaptation et à leur réussite académique.

2.5 Réseaux sociaux – la théorie de six degrés de séparation

Dans les réseaux sociaux, les besoins sont construits socialement, basés sur les intérêts et difficultés communs à la communauté, les participants choisissant eux-mêmes ce qu'il faut

apprendre. Selon Lefebvre (2005) et Mercklé (2004), l'inventeur du terme «réseau social» est le sociologue John Barnes, qui a publié en 1954 un article dans le périodique britannique d'anthropologie *Human Relations*, sur l'organisation sociale des habitants de Bremmes en Norvège. Son objectif était de rendre compte de l'organisation sociale d'une petite communauté à travers l'analyse de l'ensemble des relations que ses membres entretiennent les uns avec les autres (Barnes, 1954). Dans une étude sur les propriétés structurelles de ce groupe, il constate que les relations entre les gens sont « transitives », c'est-à-dire que lorsqu'un individu A a une relation avec un individu B et une autre relation avec un individu C, il est plus probable que B et C soient aussi en relation.

Il remarque aussi que dans la population de cette île norvégienne, tous les individus peuvent être indirectement reliés entre eux par une chaîne qui ne comprend vraisemblablement pas plus de quatre relations d'interconnaissance. [...] les habitants sont liés aussi à leurs parents et amis dispersés dans toute la Norvège, et effectivement à travers toute la planète » (Barnes, 1954, p. 43,52 dans Mercklé, 2004, p.12)

Selon Mercklé (2004, p. 3) « depuis, le recours à la notion de réseau - pour désigner ces ensembles de relations entre personnes ou entre groupes sociaux - s'est largement répandu, à l'intérieur des sciences sociales comme à ses marges [...] ». L'expérience de Barnes consistait à chercher des résultats quantitatifs sur un certain nombre d'hypothèses formulées à partir de l'observation et des entrevues, mais il n'a pas effectué de relevé systématique sur les relations des habitants de Bremmes.

« Le mérite de la démonstration empirique de l'hypothèse de Barnes sur la non-finitude des réseaux, revient au psychologue américain Stanley Milgram en 1967 »

Stanley Milgram a élaboré une expérience, réalisée aux États-Unis, destinée à évaluer l'existence et la longueur des chaînes de relations entre des individus quelconques au sein d'une société de grande taille. Milgram a conclu que la longueur moyenne des chaînes entre deux individus est d'environ 5,2 intermédiaires (Degenne, 2004) (Figure II).

Ce petit nombre d'intermédiaires suffisants excita la curiosité des chercheurs qui formulèrent l'hypothèse dite du petit monde : avec six intermédiaires, on peut relier deux personnes qui ne se connaissent pas et donc atteindre n'importe qui dans le monde (six degrés) (Degenne, 2004, p. 7).

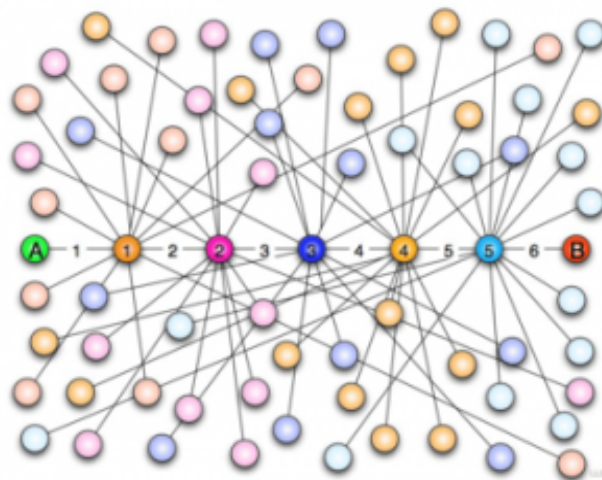


Figure II. La théorie de six degrés de séparation de Milgram

Le terme réseau social est utilisé en sociologie, comme dans d'autres disciplines des sciences sociales. Selon Mercklé, (2004), il s'agit fondamentalement d'un ensemble de méthodes, de concepts, de théories, de modèles et d'enquêtes,

« qui consistent à prendre pour objets d'étude non pas les attributs des individus (leur âge, leur profession, etc.), mais les relations entre les individus, et les régularités qu'elles présentent, pour les décrire, rendre compte de leur formation et de leurs transformations, analyser leurs effets sur les comportements individuels» Mercklé (2004, p. 3).

Les études sur les réseaux sociaux dans le domaine des sciences sociales proposent de restituer aux comportements individuels la complexité des systèmes de relations sociales dans lesquels ils prennent sens, et auxquels ils donnent sens. Dans cette perspective, selon Mercklé,

« le réseau social est défini provisoirement comme constitué d'un ensemble d'unités sociales et des relations que ces unités sociales entretiennent les unes avec les autres, directement, ou indirectement, à travers des chaînes de longueurs variables » (Mercklé, 2004, p. 4)

Dans le réseau social, on fait ce qu'on appelle du réseautage. Par définition, le mot réseautage (Networking) signifie le fait de se constituer un réseau de relations personnelles et professionnelles et de savoir en tirer profit, notamment dans une démarche de recherche

d'emploi (OQLF⁹). Dans ce cas, les sites de réseautage social sont des plateformes internet permettant aussi de faire le réseautage, c'est-à-dire de créer, développer et entretenir un réseau de contacts.

2.5.1 Historique : Sites de réseautage social

On trouve sur Internet toutes sortes de sites de réseautage social SRS / réseaux sociaux (*SNS social networking sites*). La figure (III) suivante montre l'historique des lancements de plusieurs SRS et les dates auxquelles les sites communautaires ont été relancés avec des fonctionnalités de SRS montre cet historique de création (Boyd et Elison, 2008). Le premier site de réseautage social est né en 1997 et il s'appelait *Six Degrees*. Son nom a été inspiré de la théorie des six degrés de séparation qui a été expliquée dans la section précédente. Le format de Six Degrees est la base des sites de réseautage social connus aujourd'hui, tels que *Friendster*, *MySpace*, *LinkedIn* et *Facebook*.

⁹ OQLF : Office québécois de la langue française

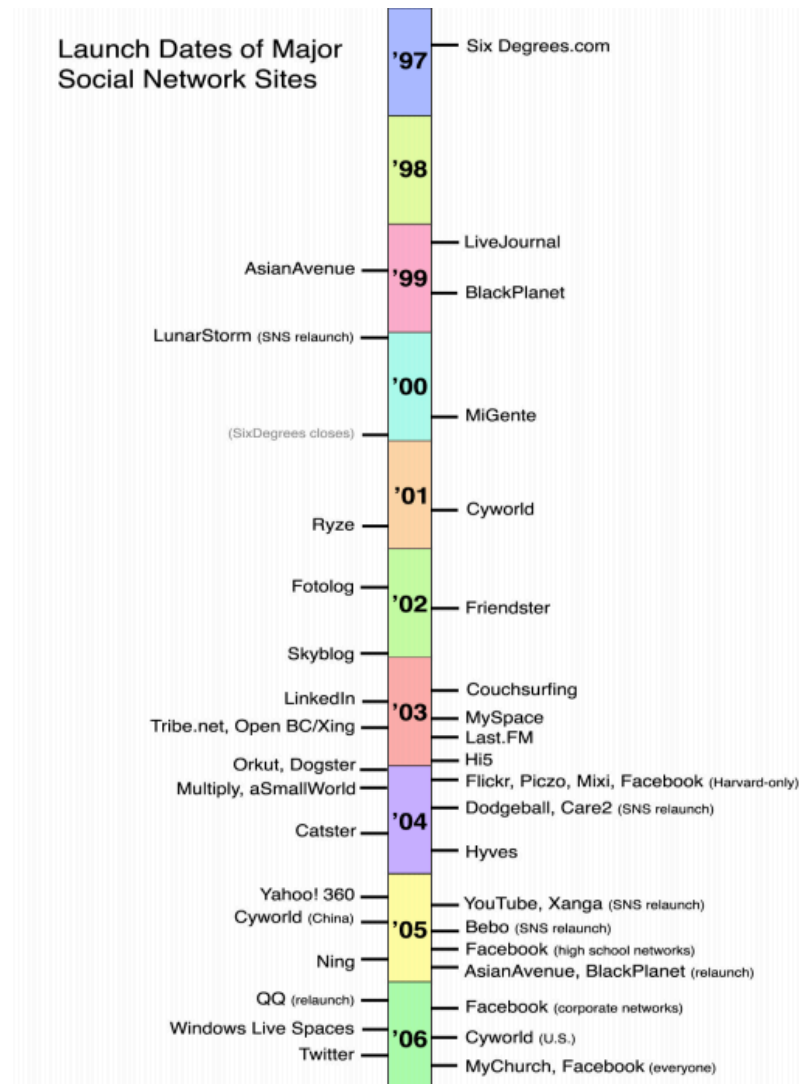


Figure III. Chronologie des SRS (1997 avec sixdegree.com jusqu'à 2006 avec Facebook (Boyd et Ellison, 2008))

2.5.2 Définition : Sites de réseautage social

Alors, comment distinguer les sites de réseautage social ou sites de réseaux sociaux (SNS en anglais) des sites qui proposent des fonctionnalités très différentes ? Selon Stenger et Coutant (2010) : « Les chercheurs, en sciences humaines et sociales en particulier, sont confrontés à un manque de définition rigoureuse pour ce nouvel objet qui est souvent confondu au sein du Web 2.0 avec d'autres « médias - dits - sociaux ».

En ce sens, en essayant de comprendre le terme et de classer les nouveaux médias sociaux, les typologies sont créées en fonction de leurs utilisations et les fonctions sociales

(Cavazza, 2012; Endrizzi, 2013; Kaplan; Haenlein, 2010; Siemens; Tittenberger, 2009). Selon ces auteurs, les médias sociaux ou des logiciels sociaux permis par le Web 2.0 sont les sites de réseautage social / réseaux sociaux (*Facebook, LinkedIn, Orkut, Myspace*), les sites de partage de vidéos (*YouTube*), Blogs et microblogs, wikis, la baladodiffusion (podcasting), sites Photos de l'édition (*Flickr, Picasa*), *Twitter*, monde virtuel en 3D (*Second Life*), les signets sociaux (*Délicieux, Diigo*), la conférence Web (*lluminate, Adobe Connect, Skype*), portefeuille électronique, etc. Ce que nous pouvons voir, c'est que l'évolution de ces médias rend leur classification difficile et non définitive comme nous pouvons le voir sur la photo ci-dessous (Cavazza, 2012)¹⁰.

Les sites de réseautage social / réseaux sociaux tels que Facebook et LinkedIn constituent une catégorie distincte de médias sociaux et sont les plus populaires. Pour trouver la définition du concept de sites de réseautage social / réseaux sociaux (SNS en anglais), nous avons constaté que les travaux de la sociologue américaine Danah Boyd sont les plus connus et les plus cités. Par une approche ethnographique des SRS comme Friendster ou Myspace (2007c, 2008), ses travaux discutent des relations des jeunes avec l'information, ce qu'ils en font et comment ils sont liés à l'acquisition de l'information (Boyd, 2007a).

Selon Boyd et Ellison (2008), les sites de réseautage social présentent trois caractéristiques principales et sont définis comme des services basés sur le web qui permettent aux individus de (1) construire un profil public ou semi-public au sein d'un système limité, (2) de créer et faire évoluer une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent une connexion, (3) d'afficher et parcourir la liste de leurs connexions et de celles faites par d'autres au sein du système. La nature et la nomenclature de ces connexions peuvent varier de site en site (Boyd et Ellison, 2008, p. 211, notre traduction)¹¹

¹⁰ Plus d'informations sur les différents panoramas de médias sociaux (2008-2012) proposés par Frédéric Cavazza sont disponible : <http://www.fredcavazza.net/2012/02/22/social-media-landscape-2012/>

¹¹ « Social Network Sites: A Definition We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. (Boyd, 2008)

On trouve sur Internet toutes sortes de sites de réseautage social / réseaux sociaux (SNS en anglais). À propos du concept de « sites de réseaux sociaux », Boyd et Ellison expliquent:

Sur plusieurs des grands sites de réseaux sociaux (SRSs), les participants ne font pas nécessairement le « réseautage » (en anglais « networking ») ou la recherche de nouvelles rencontres; plutôt, ils communiquent principalement avec des gens qui font déjà partie de leur réseau social étendu. Pour faire valoir le fait que ce réseau social articulé est une caractéristique organisationnelle fondamentale de ces sites, nous les appelons « sites de réseaux sociaux » (Boyd et Ellison, 2008, p. 211, notre traduction)¹²

À partir des résultats du projet de recherche « Réseaux sociaux numériques et Consommation », mené par le laboratoire CEREGE et l'Institut de Recherche en Informatique de Toulouse (IRIT) chez les adolescents et jeunes adultes en 2008 et 2009, les chercheurs Coutant et Stenger (2009) ajoutent une quatrième caractéristique à la définition de Boyd et Ellison pour distinguer les véritables SRS des autres sites, en associant les caractéristiques technologiques aux usages (intérêt et sociabilité). Les SRS sont constitués de services web qui permettent aux individus de:

(1) construire un profil public ou semi-public au sein d'un système, (2) gérer une liste des utilisateurs avec lesquels ils partagent un lien, (3) voir et naviguer sur leur liste de liens et sur ceux établis par les autres au sein du système ; et (4) ces SRS fondent leur attractivité essentiellement sur les trois premiers points et non sur une activité particulière (Coutant et Stenger, 2009).

Cette quatrième caractéristique complète la définition de Boyd et Ellison, qui, selon eux, est exclusivement technique et demeure ambiguë à l'usage, pour la raison suivante :

Cette définition aide à distinguer rapidement les réseaux sociaux numériques des sites relevant de la computation sociale par une simple question: s'il est possible de demander à une personne pourquoi elle se rend sur un site disposant des caractéristiques techniques relevées par Boyd et Ellison (comme c'est le cas pour Facebook où les personnes peuvent chatter, partager des photos, vidéos ou musiques, jouer au poker, lifestreamer), alors celui-ci relèvera des réseaux sociaux numériques. Dans le cas de la computation sociale, il s'avère en revanche inutile d'interroger les

¹² "On many of the large SNSs, participants are not necessarily "networking" or looking to meet new people; instead, they are primarily communicating with people who are already a part of their extended social network. To emphasize this articulated social network as a critical organizing feature of these sites, we label them "social network sites". (Boyd, 2008)

personnes sur les raisons, évidentes, de leur fréquentation de YouTube, Flickr, Delicious ou Wikipédia (Coutant et Stenger, 2009).

Dans ce cas, les sites de réseautage social numériques sont aussi composés par des acteurs (personnes, institutions ou groupes : les nœuds du réseau) et par des connexions (interactions ou liens sociaux) comme les réseaux sociaux physiques, mais avec des caractéristiques un peu différentes. Tel qu'expliqué par Nedelcu :

Les réseaux sociaux développés en ligne s'avèrent être des réseaux fluctuants. Les contacts établis à distance tissent en plus un réseau de sociabilité actif à tout instant, car la population branchée n'est pas une et indivisible. Les relations qu'on garde en ligne sont intermittentes, spécialisées et variables en intensité, mobilisées selon les ressources à acquérir » (Nedelcu, 2002b, p. 163).

Les sites de réseautage social (Facebook, LinkedIn) sont des espaces où les individus interagissent de façon « communautaire » avec une intensité et fréquence d'échanges basées sur des intérêts communs, et les participants ne se sont jamais vus ou entendus parler et n'auront probablement jamais l'occasion de se voir ni d'entendre leurs voix : c'est la communauté virtuelle définie par Wellman et Gulia (1999).

2.5.3 Apprentissage en réseaux sociaux

Peut-on considérer les SRS comme espace d'apprentissage?

La majorité des experts du domaine des TIC et éducation croit que le Web 2.0 et les médias sociaux facilitent la mise en place d'un nouveau type d'enseignement et d'apprentissage, remettant en cause les formes conventionnelles de la pédagogie » (Karsenti, 2011, p. 5). Selon les chercheurs, le Web 2.0 utilisé en éducation peut aider les pratiques d'apprentissage collaboratif en «permettant la production de ressources individuelles ou collectives en ligne » et l'accès direct à des sources d'information formelles et informelles, objectives et subjectives, qui aident la progression des connaissances sur un sujet donné»Vaufrey (2011).

D'autres alimentent la discussion en démontrant que, d'une certaine façon, il y a encore plusieurs questions à poser et des recherches scientifiques à faire sur l'utilisation des nouveaux médias sociaux en éducation.

- Quelles pratiques et quels usages adopter avec les réseaux d'apprentissage en éducation ?
- Quel est le processus d'intégration de ces médias sociaux dans le scénario d'un cours, d'une classe et son adaptation aux environnements numériques de travail et autres plates-formes numériques de ressources ?
- Quelle éducation à la culture informationnelle pour permettre de collaborer sur la recherche d'information pertinente utile à la création de nouveaux savoirs ? (Pinte, 2010)

Dans les études de Boyd et Ellison sur l'utilisation des SRS par les jeunes, ces chercheurs concluent qu'il est possible d'identifier des apprentissages particuliers où les jeunes apprennent par « *media-driven osmosis* » ce qui n'est pas nouveau. Cependant, « *It's hard not to know certain things, but it's easy to know little in depth* » Danah Boyd (2007b) . La superficialité de l'apprentissage est élevée.

Les premiers travaux empiriques entamés autour des SRS par Ito et al., (2008) identifient trois formes de participation et d'apprentissage:

- “Hanging out” (passer du bon temps ensemble), en utilisant des outils comme la messagerie instantanée, Facebook ou MySpace pour retrouver et discuter avec ses amis;
- “Messing out” (surfer, se frotter à l'extérieur), chercher de l'information, bricoler avec des moyens expérimentaux ou naviguer au hasard ;
- “Geeking out” (bidouiller), ou se plonger en profondeur dans un domaine d'intérêt ou de connaissance spécialisé (Ito *et coll.*, 2008 cité dans Coutant et Stenger, 2009, p. 7).

Les SRS semblent être particulièrement efficaces au soutien à des relations sociales. Les habiletés sociales et, également, les habiletés affectives ont un impact important sur la réussite scolaire (Durlak, 2011). En effet, entre autres aspects, elles renforcent la confiance en soi, la capacité de s'exprimer et d'apprendre entre pairs (Ito et coll., 2008, Boyd et Ellison, 2007). En d'autres mots, l'apprentissage social qui s'établit dans ces espaces web (Haythornthwaite et De Laat, 2010) renforce les compétences sociales chez les apprenants.

Plusieurs considèrent qu'apprendre est un acte social qui se construit notamment à partir d'échanges ou d'interactions entre les personnes (Karsenti, 2011). Les chercheurs Haythornthwaite et De Laat (2010, p. 88) sont aussi d'accord sur ce point et souligne que la théorie de l'apprentissage social fournit quelques indications qui aident à comprendre l'apprentissage dans les réseaux sociaux :

Processes of dialogue and interaction between people are important for processing and reprocessing information on the way to understanding it. For some, this also includes manipulating physical objects, or working out problems. Trying the idea out – on others, on the world – are important and essential parts of the learning and social learning process (Cook et Brown, 1999).

À ce sujet, Haythornthwaite et De Laat, (2010, p. 88) en s'interrogent sur la notion d'apprentissage dans le réseaux sociaux, souligne qu'on doit d'abord revenir sur notion de ce qui constitue un « lien d'apprentissage », à savoir, what is it that people do with each other that promotes their learning process? Ces études nous amènent à discuter du concept d'apprentissage sur les réseaux sociaux comme étant aussi un processus qui tient compte des interactions entre les acteurs sociaux.

2.5.4 Usage des sites de réseautage social et l'intégration sociale et académique

L'étude de Cheung (2011) qui cherchait à examiner les raisons pour laquelle les étudiants universitaires utilisent les SRS a conclu que la présence sociale a le plus fort impact sur l'intention d'utiliser Facebook. Ceci dit, les étudiants ainsi que la plupart des gens qui utilisent les SRS, le font pour garantir une présence sociale, pour obtenir une communication et une connexion instantanée avec leurs amis.

La maintenance de ce besoin d'être connecté fait référence aux avantages sociaux découlant de l'établissement et du maintien de contacts avec d'autres personnes, comme le soutien social, l'amitié et l'intimité (Cheung, 2011). Ce résultat concorde avec les résultats précédents (Ellison et al., 2007, Manasijević et al. 2016). Les étudiants universitaires utilisent principalement Facebook à des fins sociales plutôt qu'à des fins éducatives (Manasijević et al., 2016).

L'étude sur l'usage du Facebook, Manasijević et al., (2016), a aussi identifié d'autres dimensions des usages. Donc, la deuxième dimension c'est celle liée au travail, c'est à dire, les étudiants universitaires utilisent Facebook pour accéder à l'information liée aux cours, communiquer avec les enseignants et les pairs, partager des projets, des ressources, de devoirs ou des idées. La troisième dimension d'utilisation de Facebook est reconnue comme une

activité quotidienne et comprend la perte de temps, la mise à jour de ce qui se passe autour de cercles sociaux, d'amuser, jouer ou joindre à des groupes.

Le travail réalisé par UK Higher Education Academy Retention Grants Briefing Programme (HEA 2010) a mis en évidence un certain nombre de facteurs qui favorisent la motivation et la persévérance des étudiants aux études supérieures. Entre autres, parmi ces facteurs, on trouve l'usage de sites de réseautage social pour favoriser l'intégration sociale et scolaire.

Les éléments suivants sont ceux qui ont le plus contribué à la rétention et à la persévérance des étudiants :

1. établir des relations pour faciliter le passage des étudiants vers l'université et améliorer le sentiment d'appartenance;
2. l'utilisation d'outils de réseautage social tels que Facebook pour favoriser l'intégration sociale et académique;
3. former rapidement de solides relations interpersonnelles entre le personnel, les étudiants et leurs pairs;
4. travailler en étroite collaboration avec les étudiants pour déterminer comment ils peuvent s'entraider pour prospérer et réussir à l'université;
5. réduire les facteurs qui font douter les élèves;
6. les facteurs croissants qui incitent les étudiants à rester;
7. établir des communications entre les familles et les étudiants. (HEA, 2010, cité par Baxter, 2012, p. 108)

Les interactions via les sites de réseautage social (SRS) entre les étudiants, les enseignants, ainsi qu'entre le personnel de la faculté pourraient jouer un rôle clé dans l'intégration des étudiants à l'université, influençant ainsi la persévérance.

2.5.5 Conclusion

Les théories des usages sur les TIC et les sur les usages de SRS donnent quelques pistes sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage, telles que le dialogue et l'interaction entre

pairs, l'expérimentation et la simulation des idées et opinions, les travaux sur des problèmes, les compétences techniques et sociales et l'observation, les formes d'accès à l'information et la participation. Dans cette étude, pour discuter l'apprentissage de l'intégration académique et l'intégration sociale par les étudiants internationaux, on s'inspire de la théorie d'apprentissage sociale de Bandura (1976), car cette théorie nous permettra une meilleure compréhension de l'apprentissage sociale vicariante (observation d'autrui) autant que source d'information et d'apprentissage dans le contexte des usages de sites de réseautage social par les étudiants internationaux. En tant que source pour générer un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants internationaux, l'apprentissage social peut collaborer à leur adaptation et à leur réussite académique.

2.6 Usages socionumériques

Dans le domaine des sciences humaines sociales, le terme « usage des technologies de communication » est utilisé pour désigner l'étude des **«objets, outils et dispositifs techniques permettant l'interaction à distance et une réciprocité dans la communication (téléphonie, Internet, jeux en ligne)»** (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 10). Au fil des années, ces différents usages ont été analysés de différentes manières ou orientations de recherche. Toujours tenant en compte des différents contextes sociaux selon lesquels les usages ont été étudiés.

Les principales façons d'aborder l'étude des usages sont décrites dans l'ouvrage de Francis Jauréguiberry et Serge Proulx (2011), intitulé *Usages et enjeux des technologies de communication*. Selon Jauréguiberry et Proulx (2011), les approches « classiques »¹³ d'étude des usages, utilisées par des chercheurs en sciences humaines et sociales dans la période de 1980 à 1995, constituent un premier domaine conceptuel pour étudier ce thème. Par la suite,

¹³ Le terme « approche classique », plutôt que « paradigme », a été utilisé par les auteurs car, selon eux, l'étude des usages dans les sciences humaines et sociales est réalisée par des chercheurs pluriels, « parfois moins bien constituées et parfois marquées par des choix idéologiques conséquents où la notion de paradigme tel que proposé par T. Kuhn (1970) est moins appropriée. Car le « paradigme constitue la norme selon laquelle les enquêtes doivent être conduites au sein de cette communauté particulière de scientifiques » et s'applique plutôt à des grandes orientations de recherches (voir Jacquemain et Frère, 2008 dans Jauréguiberry et Proulx, 2011, p.33)

entre 1995-2010, Jauréguiberry et Proulx (2011, p. 98) décrivent ce qui constitue selon eux la « nouvelle sociologie des usages ».

L'origine des études d'usage est née en France au début de la décennie 1980

« à partir d'analyses qualitatives décrivant ce que les gens faisaient effectivement avec des objets communicationnels tels que le magnétoscope, la télécommande du téléviseur, le répondeur téléphonique ou l'informatique à domicile, et autour de l'évaluation d'expérimentations sociales avec le Minitel, le câble ou la visiophonie » (Jauréguiberry et Proulx, 2011).

Aujourd'hui, les études contemporaines sur les usages des technologies sont devenues selon Jauréguiberry et Proulx (2011) pluriels et hétérogènes

« du point de vue de la diversité des objets mis sous observation, et du choix des stratégies méthodologiques retenues : de plus, des tensions théoriques et épistémologiques importantes traversent le domaine d'étude, ce qui contribue à le rendre à la fois fragile et attrayant » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 101).

2.6.1 Usages et appropriation

Au cours de la période 1980 à 1995, les études sur les usages en France se sont cristallisées autour d'un premier concept pour interpréter des pratiques d'usages qui articulaient quatre **catégories** analytiques : l'*usage* d'un objet technique; la *pratique* quotidienne d'un individu ou d'un groupe; les *représentations* de la technique; et le *contexte* social, culturel ou politique (Mallein, Toussaint, 1994; Proulx, 2005 cité dans Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 28 et 80). Ces catégories analytiques ont été la base du développement de la sociologie des usages qui se sont articulés sur l'expansion des TIC (Jouët, 2000, p. 490) et la problématique de **l'appropriation sociale des TIC** (Jauréguiberry et Proulx, 2011; Jouët, 2000).

En outre, ce courant s'est déployé vers l'étude de l'usage des technologies numériques dans des secteurs qui ne relèvent pas de la communication, même si l'architecture et l'utilisation de ces dispositifs comprennent une forte dimension communicationnelle [...] (Jouët, 2000, p. 490).

En France et au Québec (1970 et 1980), la catégorie d'appropriation est reliée à une perspective sociopolitique, étant donné que la dimension conflictuelle portée implicitement par cette catégorie, issue de la problématique marxiste (appropriation des moyens de

production), renvoie les usages au contexte des rapports sociaux de production et de reproduction (Proulx, 1988 dans Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 29).

Dans cette période (1980-1995) la **catégorie d'appropriation** « a été la catégorie privilégiée en particulier par la première génération des sociologues des usages » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 26). Encore aujourd'hui, plusieurs chercheurs l'utilisent « étant donné sa pertinence lorsque l'on cherche à décrire le processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 81).

En effet, dans ses débuts, la sociologie de l'appropriation constitue une « orientation idéologique » de certains travaux de recherche plutôt qu'une définition formelle d'un domaine d'étude constitué de la sociologie (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 29).

Entre 1995-2010 Jauréguiberry et Proulx (2011) décrivent le deuxième concept qui a été utilisé pour interpréter des pratiques d'usages. Dans leur synthèse de travaux, ils dégagent cinq grands axes d'interprétation des pratiques d'usage :

1. Approche centrée sur l'interaction entre l'utilisateur et le dispositif : interaction dialogique advenant dans le « face-à-face » entre l'utilisateur et le dispositif technique.
2. Approche centrée sur la coordination entre l'usager et le concepteur : coordination entre, d'une part, les représentations que l'usager se fait du dispositif à travers sa pratique des interfaces et, d'autre part, les représentations du concepteur à l'égard des utilisateurs potentiels du dispositif qu'il élabore.
3. L'usage situé dans une quotidienneté : situation de l'usage dans un contexte de pratiques quotidiennes, source de production des significations d'usage (expérience de l'usager).
4. L'objet technique prescripteur de normes politiques et morales : dimensions politiques et morales inscrites dans le design de l'objet technique.
5. Les formes socio-historiques de l'usage : ancrage social et historique des usages dans des séries structurelles (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux de pouvoir) qui en constituent les formes. (Jauréguiberry et Proulx (2011 p. 85)

Aujourd'hui, les études contemporaines sur les usages des technologies sont devenues selon Jauréguiberry et Proulx (2011) pluriel et hétérogènes

« du point de vue de la diversité des objets mis sous observation, et du choix des stratégies méthodologiques retenues : de plus, des tensions théoriques et épistémologiques importantes traversent le domaine d'étude, ce qui contribue à le rendre à la fois fragile et attrayant » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 101).

2.6.2 Usage des TIC comme expérience

Dans le domaine de la sociologie des usages des TIC comme expérience, les travaux présentent trois logiques d'action : **une logique d'intégration et de reconnaissance ; une logique utilitaire et une logique d'autonomie.**

La **logique d'intégration et de reconnaissance** présente le besoin **d'être branché** pour s'intégrer au web afin d'exister économiquement et socialement (Jauréguiberry et Proulx, 2011). « En activant le bon réseau au bon moment, il est possible de partager à distance et d'être reconnu malgré l'absence : l'intégration passe par la connexion (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 107). Dans cette logique d'usage des TIC, « l'intégration est instrumentalisée, jouée et rentabilisée selon une vision stratégique des échanges. La participation d'un individu à un réseau est dans ce cas proportionnelle aux profits qu'il compte en tirer » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 113).

Le deuxième usage des TIC comme expérience, présente une logique d'action de l'individu basé sur **la stratégie d'être efficace**. L'individu participe à plusieurs réseaux, afin de gagner du temps dans la recherche d'informations. Il repère et trie des membres/profils qui peuvent lui apporter des informations correspondant à ses attentes. Dans ce contexte, l'usage des TIC est simplement **utilitaire** : « *qui peut m'amener quoi et dans quelle condition?* L'autre est vue comme une source d'informations et le partage se fait dans le but de recevoir de l'information en retour. Dans ce contexte, « l'altruisme et le partage, lorsqu'ils se donnent à voir, ne sont avancés que comme « mises » dans le jeu stratégique avec l'espoir de les récupérer décuplées ». (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 110).

« Que peut m'apporter de plus ce que je suis si je l'expose sur Internet ? Il y a mis en visibilité de ce que l'on est professionnellement (par exemple sur LinkedIn), de qui l'on connaît (Facebook), de l'endroit où l'on habite (Peuplade) et de ce que l'on fait (YouTube) dans un but de reconnaissance et de potentielles gratifications » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 113).

La troisième logique d'action passe par un usage où l'individu utilise les TIC de façon plus consciente, critique et autonome. Dans les deux logiques d'usage citées antérieurement, l'individu accumule de l'information et semble délaissier la construction de la connaissance (Wolton, 1999 *dans* Jauréguiberry et Proulx, 2011). Par exemple, l'usage dans la logique de l'autonomie l'empêche la plupart du temps que l'individu tombe dans ce tourbillon d'information.

Face au danger de la trop complète détermination de son expérience par la seule logique de recherche d'opportunité, de gain, de reconnaissance et de puissance, une réaction, visant à restaurer une autonomie d'action, à rétablir une distance réflexive et à se dégager d'une vision trop utilitariste de la réalité, est observable (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 117).

2.6.3 Usages de réseau sociaux et « migrant connecté »

Le développement des techniques de communication et les nouvelles pratiques migratoires existent bel et bien. Cependant, on dirait qu'avec les TIC et les médias sociaux, les communications et pratiques migratoires évoluent. Si les supports traditionnels utilisés auparavant par les immigrés pour se communiquer avec leurs familles et amis étaient des « messages oraux ou écrits confiés à des intermédiaires, lettres envoyées par la poste, messages enregistrés sur cassette (Sayad, 1985, p. 61), aujourd'hui « les « migrants sont beaucoup plus à même de maintenir des liens forts avec leurs régions d'origine » (Hiller et Franz, 2004, p. 734 cité dans Mattelart, 2009, p. 18) grâce à l'utilisation des TIC.

Nous ne vivons plus à l'âge du migrant déraciné, nous sommes entrés dans l'âge du migrant connecté, où la modernité technologique offre de nouvelles formes de cohésion agissant à travers et en occupant des territoires numériques (Diminescu, 2002, 2008)¹⁴.

Selon Komito (2011), le transnationalisme devient un nouveau facteur dans le processus d'intégration, d'assimilation (Berry, 2000) et/ou de diversité dans les sociétés d'accueil, d'autant que les nouvelles technologies permettent aux migrants d'exprimer leur attachement à leur société d'origine en utilisant les sites Web, les listes de discussion et des

¹⁴ Danah Diminescu coordonne le groupe de recherche « TIC Migrations » le plus important groupe qui explore des nouveaux champs et sujets de recherche qui explorent l'impact des nouvelles technologies sur le monde des migrants.

médias numériques (Cohen, 1997 ; Portes, 2001 ; Sökefeld, 2006 ; Tyner et Kuhlke, 2000), tout en facilitant les réseaux interurbains (par exemple, Hiller et Franz, 2004 dans Komito, 2011:1078)¹⁵.

Plusieurs études démontrent que les TIC ont maintenant un rôle important dans des projets migratoires (Bayon, 2009; Diminescu, 2002; Nedelcu, 2002a, 2009a, 2009b; Komito, 2011; Mattelart, 2009; Oosterbaan, 2010; Scopsi, 2004, 2009), soit comme source d'information pour construire et maintenir des réseaux de connaissances, soit pour maintenir des contacts dans la société d'origine. Les TIC « peuvent faciliter la compréhension de la société d'accueil à distance et conduire à une intégration accélérée des migrants (Nedelcu, 2009b:4). Les TIC font déjà partie de la vie quotidienne de la plupart des immigrants et de la société d'accueil (Kluzer, Ferrari, et Centeno, 2009). Les TIC permettent également de tisser de nouveaux liens avec l'univers d'origine, de s'engager dans des activités économiques, sociales et politiques dans un espace transnational vaste et forger des identités cosmopolites mobilisant des symboles hétéroclites (Nedelcu, 2009b, p. 4).

Les recherches menées par Oosterbaan (2010:101) portant sur l'usage du site de réseautage social Orkut par les migrants brésiliens à Amsterdam et à Barcelone confirment que les immigrants « utilisent les communautés virtuelles sur les sites de réseautage social pour maintenir des réseaux de connaissance qui facilitent la migration et l'installation dans les villes de destination. » Il souligne que les migrants (dans cette étude, des groupes évangéliques) utilisent *Orkut* pour soutenir les communautés des fidèles qui se réunissent régulièrement en personne et pour communiquer en ligne entre eux.

Nedelcu (2002; 2009) qui a mené sa recherche en analysant les échanges sur un forum de discussion de professionnels roumains immigrés au Canada a conclu aussi que l'espace virtuel est un prolongement des communautés réelles, mais ajoute qu'il est générateur et réduit significativement la perte de capital social potentiellement entraînable par la migration. Ces résultats de recherche montrent qu'avec la multiplication des réseaux migratoires, et en particulier de ceux qui sont soutenus par Internet, l'information sur les processus migratoires

¹⁵ Transnationalism becomes a new factor in processes of integration, assimilation and/or diversity in host societies, especially as new technologies enable migrants to express their commitment to their home society using websites, discussion lists and digital media (Cohen, 1997; Portes, 2001; Sökefeld, 2006; Tyner et Kuhlke, 2000), while also facilitating long distance social networks (e.g., Hiller et Franz, 2004).

est devenue abondante et diverse; l'accès à des personnes-ressources s'est banalisé. Bien informés, les migrants sont capables de déployer de nouvelles stratégies. Celles-ci sont censées maximiser la réussite de leur insertion dans la société d'accueil, et ils apprennent à domestiquer ces stratégies souvent à distance, pendant la phase préparatoire de la migration. (Nedelcu, 2002, p. 39)

En considérant que l'intégration est un processus d'apprentissage de plusieurs facteurs (politique, social, culturel et économique), l'usage que les immigrants font des TIC permet aux immigrants de s'informer sur la société d'accueil, les services gouvernementaux et le marché du travail. Par le biais du réseautage social, des immigrants de différentes communautés ethniques observent leurs pairs dans un domaine socioprofessionnel donné, cherchent des informations dans la diaspora sur le web. Grâce aux TIC, ils maintiennent des liens avec la société d'origine (*bonding*) et créent de nouveaux liens avec la société d'accueil (*bridging*). Les nouvelles technologies ont fait boule de neige en migration, fait, facilité par l'augmentation du nombre d'amis et de relations à l'étranger qui peuvent être trouvés et pourraient être disposés à fournir une assistance (Komito, 2011).

2.6.4 Conclusion

L'approche de la sociologie des usages, selon la perspective de l'appropriation des TIC, nous permet une compréhension de l'usage des sites des réseaux sociaux par les étudiants internationaux. Il nous semble que cette perspective nous permettra, l'identification des thèmes les plus récurrents présents dans les discussions des usagers (Facebook, LinkedIn), leurs échanges, apprentissages, besoins et préoccupations dans les différentes phases de leur projet d'immigration pour fins d'études. Selon cette approche, les usages et appropriations des technologies sont motivés par le désir de répondre à des besoins personnels, ludiques et professionnels. Nous pourrions ainsi analyser les usages en rapport avec les différents volets de l'intégration des étudiants internationaux.

La recension des écrits sur les usages du web par les immigrants fait ressortir qu'un des éléments importants dans les projets migratoires des migrants et immigrants est l'utilisation des TIC et les réseaux sociaux. C'est à la fois un moyen d'information et de réseautage, soit avant, pendant ou après leur arrivée. Par des recherches qualitatives et descriptives, les chercheurs tentent d'apporter des éléments ethnologiques pour appuyer ou mettre en évidence

les liens entre le développement des techniques de communication et les nouvelles pratiques migratoires. Le fait est que les médias sociaux (p.ex. blogues, Wikis, twitter, YouTube, Flickr, baladodiffusion, etc.) et particulièrement les sites de réseautage social (p.ex. Facebook, Orkut, LinkedIn, Myspace), sont indissolublement liés à la recherche et à l'organisation des ressources professionnelles, sociales et humaines en situation d'immigration. Ces mêmes médias sociaux favorisent l'intégration des immigrés, et les encouragent à créer, développer et entretenir un réseau de contacts dans le cadre professionnel et personnel. Pour quelle raison ? Pour « satisfaire un besoin social en termes de sociabilité, support émotionnel, culturel, opportunité de travail ou autre » et aussi pour « échapper aux contraintes des distances spatiales et raccourcir les procédures d'intégration sociale » (Nedelcu, 2002b). Les réseaux sociaux facilitent l'émigration à l'origine et l'intégration à la destination.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Pour introduire notre chapitre méthodologique, avant de justifier le type de recherche et le choix méthodologique, nous rappelons d'abord que notre objectif général consiste à **mieux comprendre le rôle des réseaux sociaux dans le processus d'intégration des étudiants internationaux**. Cet objectif général est décliné en trois objectifs spécifiques :

- (1) Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études ;
- (2) Identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liées à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études ;
- (3) Décrire et analyser les usages et pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique.

Ensuite, nous présentons notre population, le terrain de recherche, ses caractéristiques et le choix de l'échantillon, ainsi que les principales étapes de la recherche. Nous décrivons les méthodes et les instruments de collecte des données qui nous aideront à répondre à nos objectifs de recherche.

Enfin, nous exposons le traitement et l'analyse des données, suivi de la section sur la déontologie et les formulaires de consentement, avec quelques résultats anticipés.

Le cadre méthodologique développé dans cette étude intègre l'approche exploratoire qualitative et descriptive. La méthode qualitative est une « succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (Mucchielli, 1996, p. 182). Nous croyons que la méthode qualitative est la plus adéquate lorsque le but cherché, comme dans le cas de cette étude, est d'explorer le vécu ou le récit de vie des participants à partir de leurs propres expériences personnelles et du sens qu'ils leur donnent ou de l'interprétation qu'ils en font, mettant ainsi en première ligne les acteurs eux-mêmes (Paillé et Mucchielli, 2005, 2008).

3.1 Université de Montréal – le terrain de recherche

3.1.1 Le recrutement des étudiants à l'Université de Montréal

À l'Université de Montréal, les clientèles-cible sont les candidats aux cycles supérieurs ainsi que les résidents permanents. Les démarches employées pour attirer et retenir les meilleurs candidats sont composées de trois étapes: **le recrutement, l'admission et la conversion**. Le recrutement et l'admission se font presque en continu, alors que la conversion est faite une fois que le candidat a été admis, afin de le convaincre à s'inscrire dans le programme et au cycle auquel il a été accepté.

Du côté **recrutement**, la promotion de l'UdeM se fait par le biais de plusieurs plateformes de communication. Les plateformes traditionnelles consistent principalement en publications imprimées (brochures par pays, etc.) et événements du genre 'portes ouvertes', journées à l'étranger et salons. Les communications internet se font par le biais d'un site web et, depuis l'automne 2013, de médias sociaux (ex. Page et groupe *Facebook*, *Twitter* et *YouTube*).

En ce qui concerne l'étape d'**admission**, le but est de répondre rapidement aux meilleurs étudiants pour qu'ils puissent entamer une démarche d'admission. Cet accompagnement est fait avant et pendant leurs démarches d'admission. Suite à l'admission, le but est de maintenir la conversation et retenir les meilleurs étudiants inscrits. Cela est fait par le téléphone, le site web, la page Facebook et par courrier électronique.

La « **conversion** » est la dernière étape de ce continuum, mais non la moindre, au contraire. En effet, son importance est grande, car le but est de faire en sorte que les étudiants admis s'inscrivent effectivement aux programmes auxquels ils ont été admis. Et cela n'est pas toujours facile, car la concurrence entre les universités québécoises pour avoir le meilleur candidat est forte et accrue par rapport au passé.

Jusqu'à présent, peu d'efforts ont été investis dans cette étape. C'est à partir de l'été 2013 que le service de recrutement et d'admission (SAR) de l'UdeM a décidé de mettre en place un service d'accompagnement fait par des 'étudiants ambassadeurs' via les médias sociaux, spécifiquement pour le groupe Facebook. Le projet a commencé de façon timide, mais compte tenu des résultats positifs, d'autres actions de conversion ont été mises en place

en parallèle. En 2014, des webinaires (conférence via internet) ont été offerts par des conseillers du SAR aux nouveaux admis au 1^{er} cycle, au Québec, au Canada et à l'international.

3.1.2 Le recrutement d'étudiants au Brésil

À l'international, depuis janvier 2013, l'UdeM a décidé de recruter des candidats brésiliens, car son objectif était d'intensifier le recrutement d'étudiants et des stagiaires postdoctoraux. Mais il fallait d'abord positionner l'image de l'UdeM au Brésil, faire connaître ses programmes d'études et de recherche auprès des futurs étudiants brésiliens et des partenaires externes (universités, délégation du QC, ambassade et consulats du Canada, BCEI, etc.). Ce travail avait aussi comme objectif d'attirer des boursiers du programme *Science sans frontières* (SsF) du gouvernement fédéral brésilien, qui a pour but de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs et d'encourager la visite de jeunes chercheurs qualifiés et de professeurs chevronnés au Brésil. Depuis juillet 2011, lorsque le programme a été lancé, 49 067 bourses de baccalauréat, doctorat sandwich, doctorat entier, recherche (postdoctorale), bourses *Jeunes Talents* et *chercheur-visitant* ont été accordées.

Après certaines analyses, l'UdeM a opté pour une approche communicationnelle intégrée, utilisant le Web 2.0, les médias sociaux et webinaires, les conférences sur le terrain et la mise en place d'un microsite en portugais, afin de commencer à se positionner au Brésil.

Spécifiquement dans les cas de l'usage des médias sociaux, il est connu que le Brésil est le pays d'Amérique latine où les gens passent le plus d'heures sur les réseaux sociaux - une moyenne de 13.8 heures par visiteur par mois, soit plus du double de la moyenne internationale qui se situe à 5.8 heures. L'internaute russe y consacre 10.8 heures par mois, tandis que le Canadien, 7.8 heures (ComScore, 2013). La moyenne de l'Amérique Latine se situe à 10 heures.¹⁶

Le service à la clientèle a donc été concentré dans un groupe Facebook, créé en janvier 2013 avant même le lancement du microsite en portugais. Jusqu'en décembre de la même

¹⁶ ComScore, 2013 Latin America Digital Future in Focus [en ligne], mar 2013. http://www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Latin_America_Digital_Future_in_Focus. Page consultée le 10 mars 2015.

année, ce groupe avait 1 800 membres, ce qui équivaut à une moyenne de 150 nouveaux membres par mois pendant l'année de 2013. Pour le 1^{er} trimestre de 2014, le groupe a accueilli une moyenne de 262 membres par mois, soit 787 nouveaux membres en trois mois, et une différence de 138 nouveaux membres par mois comparé au 1^{er} trimestre 2013. Actuellement, le groupe compte plus de 4 000 membres.

Cette stratégie communicationnelle basée sur les médias sociaux, qui a été mise en place par des étudiants-ambassadeurs brésiliens des cycles supérieurs afin d'informer et d'accompagner de futurs étudiants brésiliens, est le premier projet pilote du genre à l'UdeM.

Les résultats de cette stratégie de recrutement, admission et conversion de candidats brésiliens au Brésil a permis à l'UdeM de:

- rejoindre un nouveau territoire et un public plus large;
- promouvoir les étudiants dynamiques déjà inscrits à l'UdeM;
- positionner l'UdeM au Brésil;
- augmenter la quantité de boursiers du SsF. Cependant, ils sont encore beaucoup moins nombreux que le nombre d'étudiants brésiliens « réguliers » inscrits à l'UdeM;
- offrir une assistance personnalisée, surtout par des pairs (compatriotes) à des candidats qui sont en voie de déposer une demande d'admission.

La session d'automne correspond à la rentrée scolaire et le début de l'année académique en Amérique du Nord. Pour cette raison, les statistiques concernant le nombre de demandes, inscriptions et admissions sont plus stables et il est possible de comparer une année à l'autre. En ce qui concerne la population des étudiants brésiliens à l'UdeM, pour la période d'automne 2010, 2011 et 2012, près d'un étudiant brésilien sur trois s'est inscrit à l'UdeM (Cube de la CREPUQ). De 2009 à 2013, plus de 600 étudiants brésiliens (visa temporaire ou résidence permanente) se sont inscrits dans un programme d'études à l'UdeM. À l'automne 2013, quelques 200 étudiants brésiliens (visa temporaire ou résidence permanent) se sont inscrits à un programme d'études de l'UdeM.

Voici quelques statistiques de l'UdeM par rapport aux autres universités québécoises concernant¹⁷ :

Tableau I. Profil des étudiants - statistiques de l'UdeM par rapport aux autres universités québécoises

À l'admission aux cycles supérieurs (2^{ème} et 3^{ème} cycle).	<ul style="list-style-type: none"> - Au 2^{ème} cycle, l'UdeM se classe en première position pour le nombre d'inscrits, en 2010, 2011 et 2012. - Au 3^{ème} cycle, l'université McGill occupe la première place en 2012 concernant le nombre de demandes, candidats et admis. Néanmoins, ici encore, c'est l'UdeM qui a le plus grand nombre d'inscrits pour l'année 2012.
Au nombre d'étudiants par statut de résidence (2^{ème} et 3^{ème} cycle).	<ul style="list-style-type: none"> - Pour la catégorie Citoyens Canadiens (nombre d'inscrits), l'UdeM se place en troisième position (2^{ème} cycle) après l'université de Sherbrooke et Laval pour l'année 2012. En revanche, pour le 3^{ème} cycle, l'UdeM occupe la première position pour les années 2010, 2011 et 2012. - Pour la catégorie étudiants internationaux, l'UdeM occupe la deuxième position (2^{ème} cycle) tandis que l'Université de McGill occupe la première position (nombre d'inscrits) pour la période 2010-2012. Concernant le 3^{ème} cycle, l'UdeM occupe la troisième position (nombre d'inscrits) après l'Université Laval et McGill pour la période 2010-2012 - Pour la catégorie résidents permanents, l'UdeM se place en première position pour le 2^{ème} cycle (329, 437 et 446) et le 3^{ème} cycle (65, 64 et 86) pour les années 2010, 2011 et 2012 respectivement.
La répartition par langue maternelle :	<ul style="list-style-type: none"> - La majorité des étudiants ont comme langue maternelle le français ou l'anglais.
La répartition par langue d'usage:	<ul style="list-style-type: none"> - La langue la plus utilisée dans tout le réseau des universités est le français, sauf évidemment pour les Universités McGill et Concordia.
La répartition selon le continent de provenance	<ul style="list-style-type: none"> - L'UdeM se place en troisième selon le nombre d'étudiants africains inscrits, après l'UQÀM et l'Université de Laval - Bien que l'UdeM reçoive le plus grand nombre de demandes du continent

¹⁷ Ces données statistiques sont disponibles au réseau des universités québécoises. Ces analyses font partie d'un document de travail interne du Service d'admission et de recrutement de l'Université de Montréal, recueilli en mai de 2014.

(citoyenneté):	<p>africain, la plus grande quantité d'inscrits (2^{ème} et 3^{ème} cycle) a concerné les étudiants européens pour la période (2010-2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Université McGill et Concordia reçoivent les plus grand nombres d'étudiants de l'Asie et du Moyen-Orient.
La répartition selon le pays de provenance (citoyenneté) 2^{ème} cycle:	<ul style="list-style-type: none"> - L'Algérie et le Maroc (continent africain) présentent les plus hauts nombres de demandes, candidats, admis et inscrits pour la période 2010-2012. - La Colombie (50) et le Brésil (23) ont le nombre d'inscrits (2012) le plus haut par rapport aux autres pays de l'Amérique du Sud pour l'année 2012. - Haïti a presque la totalité du nombre total de demandes, candidats, admis et inscrits pour la région des Antilles pour la période 2010-2012. - En ce qui concerne le continent asiatique, c'est la Chine qui est en tête avec 50, 61, et 61 étudiants inscrits pour les années 2010, 2011 et 2012 - Concernant le continent européen, la France a indiscutablement le plus grand nombre d'inscrits (70%) pour la période 2010-2012. - Pour le Moyen-Orient, l'Iran a le plus haut nombre de demandes et de candidats (2010-2012), mais c'est le Liban qui présente le plus grand nombre d'admis et d'inscrits pour la période déjà mentionnée.
La répartition selon le pays de provenance (citoyenneté) 3^{ème} cycle:	<ul style="list-style-type: none"> - Le Cameroun a le plus haut nombre de demandes, candidats et admis pour les années 2010 et 2011, mais pour l'année 2012, il partage la première place avec le Congo, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso (6 étudiants inscrits pour chacun). - Le Brésil (8) et la Colombie (7) ont le plus grand nombre d'inscrits pour l'année 2012 par rapport aux autres pays de l'Amérique du Sud. - Haïti a le plus grand nombre de demandes, candidats, admis et inscrits pour les Antilles (2010-2012). - Pour le continent asiatique, c'est la Chine qui est en tête avec 14, 19 et 15 étudiants inscrits pour les années 2010, 2011 et 2012 respectivement. - La France occupe toujours la première place avec plus de 70% du nombre d'inscrits (2010-2012) pour le continent européen. - Pour le Moyen-Orient, c'est l'Iran qui a plus de 50% du nombre total de demandes, candidats, admis et inscrits pour la période 2010-2012.
La répartition en	<ul style="list-style-type: none"> - 2^{ème} cycle: L'Algérie, le Mexique, la Chine, la France et le Liban

fonction du pays de résidence au moment de la demande d'admission	<p>constituent les pays qui ont le plus grand nombre de demandes au moment de leur demande d'admission.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concernant le 3^{ème} cycle, le plus grand nombre de demandes d'admission proviennent des pays suivants : Sénégal, Maroc, Cameroun, Mexique, Chine, France et Iran. - Le nombre d'étudiants admis à l'UdeM a presque toujours été en hausse, surtout dans la période 2010-2013. Quant aux inscrits pendant la même période, l'UdeM a connu entre 7% et 9% d'augmentation aux 1^{er} et 2^{ème} cycles. Cependant, au 3^{ème} cycle, l'UdeM a eu une baisse de -10% entre la même période.
--	---

Source : Données interne. SAR, 2015.

3.1.3 Services aux étudiants à l'Université de Montréal

Spécifiquement à l'Université de Montréal, notre terrain d'étude, nous trouvons aussi, comme dans la majorité des universités au Québec, une offre d'une panoplie de services offerts aux étudiants en général.

L'offre des services aux étudiants à l'UdeM, se divise en quatre fronts, à savoir : accueil et intégration, ressources socioéconomiques, centre de santé et de soutien psychologique, centre étudiant et de soutien à la réussite, tel que l'explique l'annexe 10 de cette étude. Dans la catégorie « accueil et intégration », nous trouvons le Bureau des étudiants internationaux (BEI) et le Carrefour de services aux étudiants (SAÉ).

Le Bureau des étudiants internationaux (BEI) est exclusivement chargé des besoins et des demandes des étudiants internationaux. Dès leur arrivée, les étudiants sont invités à participer à des activités d'accueil qui visent l'intégration et leur adaptation à la communauté universitaire. Le BEI est aussi responsable d'offrir des conseils généraux et de soutien pour leurs difficultés et inquiétudes, ainsi qu'en matière d'immigration. C'est le BEI qui gère le dossier des étudiants internationaux en ce qui concerne les copies des autorisations de séjour et de couverture médicale.

En ce qui concerne les activités du SAÉ, selon les derniers rapports annuels, un des défis est la mise en place de webinaires pour « améliorer la diffusion de l'information sur les études à l'UdeM et permettre la transmission de l'information avant même l'arrivée des

étudiants » (SAÉ, 2014, p. 31) et prévoir un « plus grand nombre d'infolettres destinées à des clientèles spécifiques, de webinaires et de nouveaux ateliers et la refonte de l'atelier d'accueil » (SAÉ, 2015, p. 30).

3.1.4 Portrait statistique des étudiants internationaux brésiliens à l'UdeM

À l'automne 2013, dans le cas spécifique des étudiants internationaux, c'est-à-dire ceux qui sont « inscrits dans le réseau d'enseignement québécois qui n'ont pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens) », les établissements universitaires du Québec ont reçu 344 étudiants internationaux brésiliens (tous cycles confondus), selon la dernière statistique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRST) (2013). À l'automne 2016, l'Université de Montréal a reçu un total de 88 étudiants brésiliens (1,7%). Globalement, les étudiants provenaient, dans l'ordre et par pays : de la France (2947 – 59,2%), de la Chine (213 – 4,2%), du Maroc (125 – 2,5%), de la Tunisie (101 – 2%), de la Belgique (89 – 1,7%) et du Brésil (88 – 1,7%) (BEI, 2016). Entre 2014 et 2016, le Brésil fait partie des 8 principaux pays de provenance des étudiants internationaux à l'UdeM. À chaque année, il y a eu une croissance (1,4%, 1,6% et 1,7% respectivement) (BEI, 2016).

De 2009 à 2013, plus de 600 étudiants brésiliens se sont inscrits à un programme d'études à l'Université de Montréal (UdeM). À l'automne 2013, quelque 200 étudiants d'origine brésilienne étaient inscrits à l'UdeM¹⁸. Pour certains, l'accompagnement reçu lors du recrutement par le biais du groupe Facebook-Brésil-UdeM a été crucial dans cette étape.

Le graphique suivant montre les effectifs d'étudiants brésiliens de 2010 à l'automne 2012.

¹⁸ <http://www.nouvelles.umontreal.ca/journal-forum/dossiers-speciaux/20140505-cap-sur-le-bresil.html>. Page consultée le 05 juin 2015.

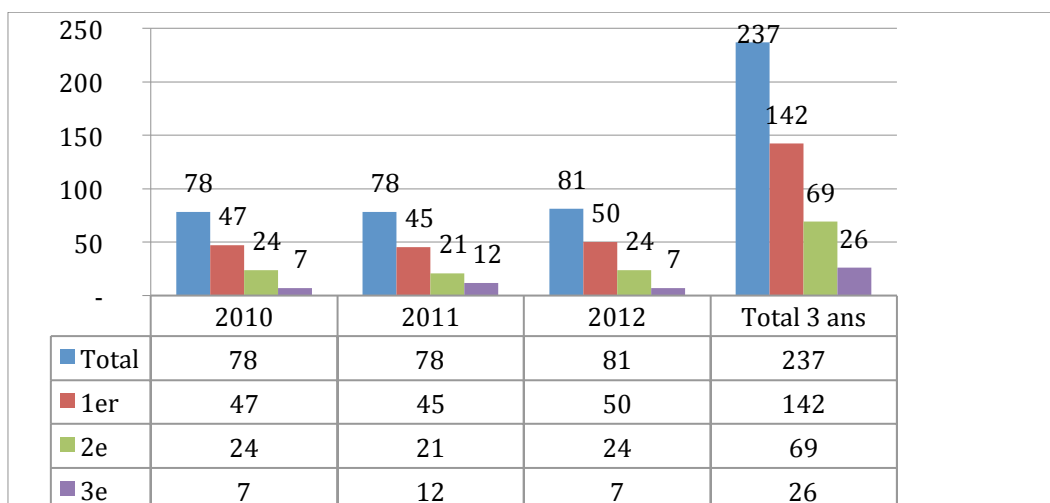


Figure IV. Nombre total d'étudiants brésiliens 2010-2012 – Source : Cube de la CREPUQ

Aux trimestres d'automne de 2010, 2011 et 2012, le profil de la population étudiante brésilienne était composé plutôt de femmes (2010 : 45 % homme, 55 % femme; 2011 : 37,5 % homme, 62,5 % femme, 2012 : 32,5 % homme, 67,5 % femme). Durant la même période, la majorité des étudiants brésiliens avaient entre 25 et 35 ans, le reste se répartissant à peu près également entre les 25 ans et moins et les plus de 35 ans. Ceci est à peu près stable depuis 2010. Les 35 ans et plus forment généralement la moitié des étudiants du doctorat.

En ce qui concerne leur statut d'immigrant (permanent ou temporaire), la majorité des étudiants brésiliens à l'UdeM sont des résidents permanents, particulièrement au premier cycle. Cette tendance est moins forte aux cycles supérieurs, particulièrement au doctorat, où le taux d'étudiants avec permis d'études a même dépassé celui des résidents permanents en 2011, tel que représenté dans le graphique suivant :

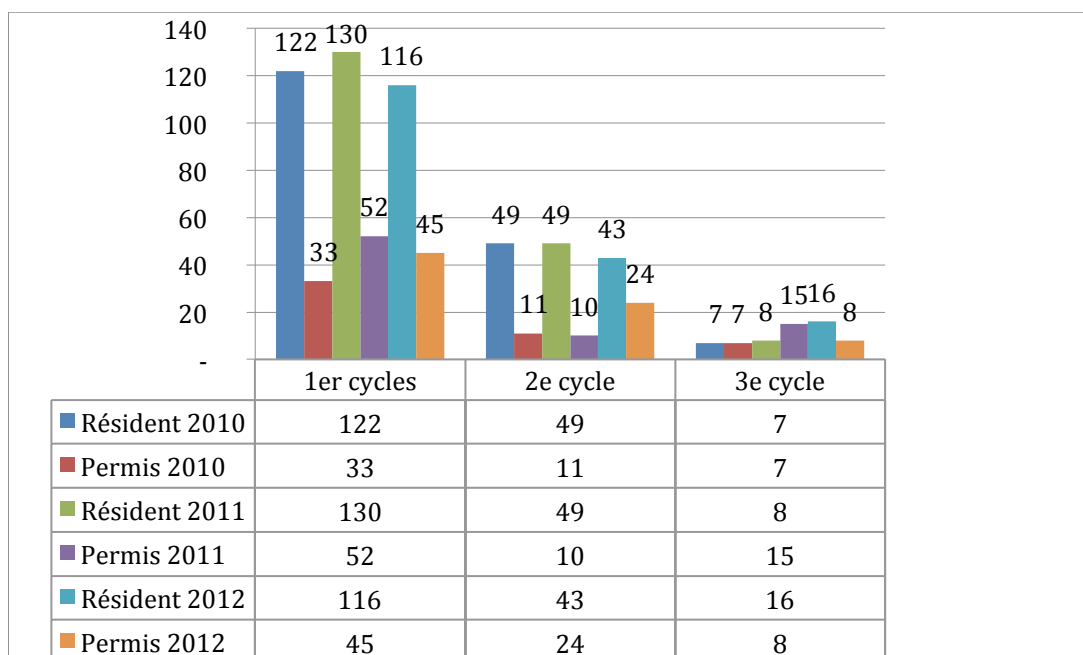


Figure V. Nombre total d'étudiants brésiliens inscrits à UdeM selon le cycle d'étude et le statut - Source : CREPUQ / Légende: Permis = permis d'études / Résident = résidents permanents

Dans l'ensemble des universités québécoises, selon les données du Cube de la CREPUQ¹⁹, entre les années A2010, A2011 et A2012, près d'un étudiant brésilien sur 3 s'est inscrit à l'UdeM. En 2012, environ 75% des inscrits brésiliens fréquentaient une des cinq universités suivantes : Laval, McGill, Concordia, UQAM ou UdeM. Avec 80 inscrits brésiliens, l'UdeM recevait 29% des Brésiliens en 2012, soit 32 étudiants de plus que l'Université Laval, qui se classe au 2^e rang en termes du nombre d'inscrits (48). L'UdeM est donc dans une position forte et ce, tant en ce qui concerne les étudiants internationaux que les résidents permanents. Sur la période 2010-2012, l'UdeM a le plus grand nombre d'inscrits à tous les cycles. À elle seule, en 2012, l'UdeM recevait 40% des étudiants internationaux brésiliens au 1^{er} cycle.

Cependant, une des préoccupations de l'UdeM est d'augmenter la quantité des étudiants aux cycles supérieurs ainsi que des étudiants internationaux provenant de pays émergents comme le Brésil, l'Inde et la Chine. « Le recrutement aux cycles supérieurs

¹⁹ Note : Il s'agit de données internes organisées par secteur de statistique du SAR-UdeM.

(maîtrise, doctorat et stage postdoctoral) est essentiel pour appuyer le développement de la recherche au Québec » (CREPUQ, 2011).

Les activités de coopération et de recherche entre l'UdeM et les universités brésiliennes existent dès le début des années 80. En ce qui concerne le domaine de recherches, la différence par rapport à d'autres pays est que le Brésil excelle dans plusieurs domaines. Les domaines de collaboration avec l'UdeM sont la cancérologie, l'écologie, l'architecture, l'audiologie, l'anthropologie, la réadaptation, la démographie, la culture, la chimie et autres.

En trois ans, les chercheurs du Brésil ont publié près de 500 articles avec des chercheurs de l'UdeM. Plusieurs professeurs des universités brésiliennes ont obtenu leur diplôme de doctorat à l'UdeM.

Depuis juillet de 2011, le gouvernement du Brésil, afin de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs et encourager la visites de jeunes chercheurs qualifiés et de professeurs chevronnés au Brésil, a créé le programme de Bourse Sciences sans Frontières – SsF ²⁰. Environ plus de 50 000 mille bourses de baccalauréat, doctorat « *sandwich* », doctorat entier, recherche (postdoctoral), bourses *Jeunes Talents* et chercheur visitant ont été accordées. L'objectif est de fournir, en quatre ans, 101 000 bourses. Les domaines prioritaires du programme SsF sont les suivants: les sciences exactes, l'ingénierie, les technologies et les sciences de la santé. Le programme a établi des partenariats dans 35 pays. Le Canada est un pays très recherché par les étudiants de partout dans le monde pour sa diversité géographique et culturelle. Depuis 2011, jusqu'à avril de 2014, l'UdeM a reçu 52 étudiants détenteurs d'une bourse du programme SsF provenant de différents cycles et domaines d'étude.

3.2 Participants

La présente recherche se déroule à l'Université de Montréal. Notre population visée est les étudiants internationaux d'origine brésilienne (résidente temporaire) inscrits en programmes de maîtrise ou de doctorat de l'automne 2012 à l'hiver 2015. Nous optons pour ceux qui sont inscrits aux deuxième et troisième cycles afin d'assurer un bassin

²⁰ Voir à : www.cienciasemfronteiras.gov.br

d'échantillonnage plus large. Par ailleurs, on a pris en compte le statut d'étudiant dans la mesure où la réalité d'un étudiant étranger est bien différente, par exemple, de celle d'un étudiant qui a déjà le statut de résident permanent. Au total, nous avons recruté et interviewé 26 étudiants. Cependant, lors de l'analyse de données, nous sommes arrivés à la saturation de données à la 22e entrevue. Tel qu'expliqué par Savoie-Zajc (2011), dans le cadre d'une démarche de recherche de nature qualitative/interprétative, le signe de la saturation de données apparaît lorsque les données des entrevues supplémentaires trouvées au cours de l'analyse n'apportent plus de nouvelles informations nécessaires à la compréhension du phénomène à l'étude et aux analyses thématiques déjà trouvées; nous jugeons alors de ne plus continuer (Savoie-Zajc, 2011).

Afin de prendre le projet pré et post-migratoire pour l'étude au Canada, ainsi que les préoccupations et questionnements vécus au cours de ce processus, le choix des participants s'est fait selon certains critères liés à leur profil-étude. Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 97), l'échantillon en recherche qualitative « ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier ». Il faut préciser que, dans la présente recherche, la construction de l'échantillon ne se fait pas dans un souci de représenter une partie quelconque de la population, mais plutôt d'avoir des exemples particuliers d'expériences sociales vécues pour essayer d'accéder à un autre niveau de connaissance (Deslauriers, p. 37). Nous avons choisi des étudiants qui répondent à des critères spécifiques : être d'origine brésilienne; avoir un permis d'études (n'être ni résident permanent ni récemment immigré); être inscrit à temps plein; avoir été inscrit dans un programme de maîtrise ou doctorat de l'autonome de 2010 à l'hiver de 2015.

Le fait de choisir une communauté ou nationalité en particulier pour notre étude est motivé par de multiples raisons. D'abord, cela permet d'avoir des individus qui partagent la même culture. Cet aspect donne à l'étude une certaine uniformité par rapport au mode de vie, aux habitudes et aux comportements des répondants. Deuxièmement, lors du sondage réalisé par le Bureau canadien de l'éducation internationale sur l'internationalisation, les universités canadiennes (13%) ont déclaré avoir la Chine, suivie de l'Inde et du Brésil, comme les pays prioritaires pour le recrutement des étudiants. De plus, la population étudiante brésilienne représente 2,07% (8^e place) des étudiants internationaux au Canada en 2015 (BCEI, 2016). Plusieurs recherches ayant comme thème l'intégration (Nora et all. 1996) ont conclu que

l'intégration académique et sociale est moins bien réussie pour les étudiants issus de minorités ethniques (Collin et Karsenti, 2012). Or, la communauté brésilienne peut être considérée comme telle en raison du petit nombre d'étudiants brésiliens à l'UdeM. Troisièmement, le Brésil est le troisième pays au monde en matière d'usage du site de réseautage social Facebook, après les États-Unis et l'Inde. Selon les données de *ComScore* en mars 2013, le Brésil est le champion du temps passé sur les réseaux sociaux, avec une moyenne de 13,8 heures par visiteur par mois, soit plus du double de la moyenne internationale qui se situe à 5,8 heures. L'internaute russe y consacre 10,8 heures par mois, tandis que le Canadien y passe 7,8 heures. De tous les pays, les cinq plus gros consommateurs de médias sociaux se trouvent en Amérique latine. À notre avis, ce choix lié à la variable « nationalité » est très important dans le contexte de l'usage de sites de réseaux sociaux dans le monde. De plus, il s'agit d'un pays économiquement émergent qui offre, depuis juillet 2011, un programme de bourses de mobilité internationale pour les étudiants universitaires, appelé "Sciences sans frontière", qui est très connu par le gouvernement et les universités canadiennes. Cet aspect donne à l'étude une certaine uniformité par rapport au mode de vie, habitudes et comportements des répondants.

Par ailleurs, on a pris aussi en compte aussi le statut légal de l'étudiant au Canada dans la mesure où la réalité d'un étudiant international avec un permis de séjour temporaire est bien différente, par exemple, d'un étudiant étranger qui a déjà le statut de « résident permanent ». La notion de régime d'études a été aussi utilisée pour valider le statut légal de l'étudiant au Canada. Les étudiants qui possèdent un permis d'étude comprennent le non-Canadien qui est au Canada pour étudier et ils ne sont pas inclus dans la catégorie des résidents permanents. Dans ce cas, ils ne peuvent pas étudier à temps partiel, c'est-à-dire, suivre moins 12 crédits dans un trimestre.

Parmi d'autres variables, la plupart des modèles sur l'intégration et immigration (Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995; Vincent, 2004) considèrent la variable de temporalité de la migration (ex. durée de résidence) comme étant très importante pour l'étude des processus d'intégration d'immigrants à la société d'accueil. Dans l'étude de Duclos (2011) sur l'intégration universitaire des étudiants internationaux, le facteur temps lui a semblé essentiel dans la compréhension du parcours migratoire ainsi que les situations vécues tout au long du processus. Duclos suggère même de décaler le seuil de l'ancienneté à deux ou trois ans (au

lieu d'un an) pour tester cette variable avec plus de précision. Même si les étudiants internationaux inscrits au 2^e et 3^e cycle sont moins nombreux par rapport à ceux inscrits au 1^{er} cycle au Québec, nous les avons tout de même choisis, car la proportion d'étudiants internationaux au 2^e et 3^e cycle est plus importante par rapport au nombre d'étudiants locaux.

Au moment des entrevues, dix-huit participants vivaient au Canada depuis l'automne de 2012, une période relativement courte, soit en moyenne deux années, à l'exception d'un étudiant qui était inscrit au doctorat depuis l'automne de 2010. Les autres trois participants étaient à la maîtrise ; rejoint lors d'une entrevue via Skype, un des participants faisait sa collecte de données au Brésil et les deux autres venaient de conclure leur maîtrise.

En résumé, notre échantillon se compose d'étudiants internationaux de l'Université de Montréal :

- sont d'origine brésilienne;
- sont inscrits à la maîtrise ou au doctorat;
- ont un permis d'étude (résident non permanent, ni récemment immigrés, ni citoyens);
- sont inscrits à temps plein de l'automne de 2012 à l'hiver de 2015;

Grâce au bouche-à-oreille, un étudiant admis à l'autonomie 2010 a aussi été interviewé et l'analyse de son propos a été intégrée à cette étude. L'échantillonnage avait l'avantage d'être simple à organiser et de bien se prêter à notre type de recherche exploratoire et descriptive.

Notre échantillon est composé de quatorze femmes et de huit hommes, avec un âge moyen réparti comme suit : 74% entre 25 et 34 ans, 22% entre 35 et 44 ans, 0% entre 45 et 54 et 4% entre 55 et 64 ans. Parmi le total de répondants, 14 étudiants étaient inscrits au doctorat (64%) et 8 à la maîtrise (36%).

Parmi les vingt-deux participants, lors de la collecte de données, huit de ces participants étudiaient à la maîtrise dans les programmes divers comme LL. M. Droit des affaires (N=1), Musique (N=2), Biologie moléculaire (N=1), Droit international (N=1), Études internationales (N=1), Science politique (N=1) et Géographie (N=1) alors que les quatorze autres étaient inscrits au doctorat dans des programmes comme la Psychopédagogie (N=2), Sociologie (N=1), Andragogie (N=2), Didactique (N=2), Musique (1), Chimie (N=1),

Anthropologie (N=1), Santé publique (2), Pharmacologie vétérinaire (1) et Sciences humaines appliquées (N=1). Parmi ces 22 étudiants, treize recevaient une bourse pour payer leur frais de scolarité et de subsistance. Seulement une bourse de maîtrise était subventionnée par le Canada (MITACS Globalink) dans le cadre d'entente avec le Brésil, et les autres étaient subventionnés par le Brésil, dans le cadre du programme de Bourse Sciences sans Frontières – SsF²¹.

3.3 Étapes d'échantillonnage

Pour constituer l'échantillon volontaire de cette étude, les étapes ont été les suivantes :

- En novembre 2014, tous les étudiants internationaux brésiliens inscrits aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) possédant un permis d'études ont reçu une invitation via courriel pour participer à l'entrevue semi-dirigée. La sollicitation et le recrutement de participants ont été effectués par un professionnel du service d'admission et de recrutement de l'UdeM (SAR), qui a communiqué avec les étudiants afin de leur demander s'ils acceptaient ou non de recevoir l'invitation à participer à l'entrevue. Le SAR a aussi envoyé un courriel de rappel le 12 janvier à tous les étudiants de l'échantillon qui n'ont été pas interviewé. Pour encourager les étudiants internationaux à participer à l'entrevue, le deuxième rappel a offert aux étudiants l'occasion de gagner une carte cadeau de 50 \$ d'une librairie. Au total, le SAR a envoyé à peu près 120 convocations pour une entrevue aux étudiants qui répondaient à des critères spécifiques décrits antérieurement.
- Par la suite, les participants correspondant aux caractéristiques de l'échantillon visé et ayant manifesté leur intérêt ont reçu par courriel une fiche d'information et le formulaire d'information et de consentement. La fiche d'information (en ligne) nous a permis par la suite d'identifier certaines caractéristiques de l'échantillon souhaité, tel que cité ci-dessus, pour faire un genre de présélection. La technique dite « boule de

²¹ Plus d'information à www.cienciasemfronteiras.gov.br

neige » a été aussi utilisée dans le formulaire d'information où on a demandé aux participants de recommander des étudiants brésiliens.

- Réalisation de l'entrevue semi-dirigée. Les répondants sélectionnés ont été par la suite invités à participer à une entrevue semi-dirigée. Certains ont été réalisés à l'aide du téléphone ou par l'entremise de Skype. D'autres ont été réalisés dans leurs bureaux de travail sur le campus ou dans d'autres espaces publics à l'UdeM.

3.4 Collecte de données

L'intérêt accordé à l'apprentissage social et les usages de sites de réseautage social nécessitent le recours à l'entrevue semi-dirigée individuelle comme outil de collecte de données. Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue rend explicite l'univers du répondant afin, non seulement de le comprendre et d'apprendre son monde, mais aussi d'approfondir certains thèmes dans une perspective émancipatrice. L'avantage de cet outil est qu'il combine l'objectivité et la profondeur » (Lamoureux, 2000, p. 148).

Pour faciliter la sélection des répondants pour l'entrevue et pour être certains qu'ils répondent aux profils décrits dans la section précédente, une fiche d'information (en ligne) a précédé l'entretien afin de recueillir les informations qui caractérisent sociologiquement les interviewés (statut d'immigration, date d'arrivée et début d'étude, cycle et domaine d'étude, et, enfin, des données sur leur profil sociodémographique). Cette fiche d'information contenait aussi des questions sur leur parcours académique, les origines socioprofessionnelles et le niveau de scolarité des parents, sur leur emploi, leur état matrimonial et les personnes à leur charge, les types, fréquences et motivations envers l'usage de sites de réseaux sociaux, et les compétences linguistiques et la perception d'intégration. Tel que cité ci-dessus, cette fiche nous a aidés à bien faire la présélection de l'échantillon souhaité pour ensuite réaliser les entrevues. Bien sûr, connaître le profil de l'échantillon à partir de réponses données à la fiche nous a permis de réfléchir sur ses caractéristiques et son choix, ainsi que nous préparer pour l'entrevue.

La grille d'entrevue individuelle semi-dirigée a été élaborée en tenant compte des principaux concepts et dimensions théoriques, ainsi que de l'objectif général de cette étude et constituée en quatre catégories de questions.

- Le profil sociodémographique, académique, économique et linguistique ont permis à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil sociodémographique des participants;
- La trajectoire pré-migratoire et post-migratoire : la préparation et l'exécution du projet de migration pour études, les préoccupations et les questionnements, les décisions. Ces questions ont offert aux participants la possibilité de s'exprimer et en même temps de réfléchir sur leur expérience au fil et à mesure qu'ils racontaient leur parcours;
- Les usages numériques : les contextes d'usages et ses opinions sur l'usage de sites de réseautage social et d'autres médias sociaux pour l'élaboration du projet d'immigration études. Ces questions ont permis aux participants de se positionner et d'exprimer leur opinion personnelle sur le sujet;
- Finalement, les questions qui clôturaient l'entretien ont permis à l'interviewé d'offrir un bilan des attentes et des situations vécues jusqu'au moment de l'entrevue, ainsi que l'offre de conseils à un étudiant international vivant une situation similaire.

Les entrevues proprement dites ont duré en général, du début à la fin de l'enregistrement, entre une heure et une heure et demie chacune. Elles se sont déroulées dans des endroits tranquilles près du lieu d'études du répondant sur le campus (N=11). Parmi les vingt-deux entrevues réalisées, la moitié, soit onze, ont dû être faites par l'entremise de Skype.

Nous avons tenu tout au long de la collecte et l'analyse de données un journal de bord pour prendre note des réflexions personnelles (Baribeau, 2005). Les données provenant du journal de bord nous ont aussi aidés à créer les variables (statut et cycle d'étude, date d'admission, genre, âge, université de provenance, programme et domaine, bourses d'études, etc.) pour les étudier en fonction des informations obtenues par le biais de la fiche d'information (en ligne).

3.5 Analyse des données

Le contenu des 22 entrevues semi-dirigées d'approximativement 90 minutes a été enregistré et transcrit intégralement, donnant une vingtaine de pages de verbatim à simple interligne. Ensuite, ce contenu a été codé et analysé selon une méthode d'analyse du corpus ou l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990, Paillé et Mucchielli, 2003, Van der Maren, 1996) réalisée par l'intermédiaire du logiciel *QDMiner*.

Pour faire l'analyse du contenu discursif des entrevues, on a adopté une approche interprétative, car on considère qu'il y a encore des choses à découvrir sur les préoccupations des étudiants, l'apprentissage social et les pratiques sociales d'intégration, notamment dans leurs usages de sites de réseautage social. Selon Van der Maren (1996b), l'analyse interprétative reconnaît comme

« unité significative tout passage du texte qui éveille un écho, qui suscite une analogie ou une correspondance avec un modèle ou une théorie. Ce sont les passages du texte qui suggèrent les rubriques plutôt qu'ils n'y répondent : ils éveillent des échos dans les connaissances du chercheur. Les éléments qui permettront progressivement d'identifier le modèle de l'objet, ou d'en construire un modèle composite, surgiront donc au fur et à mesure de l'analyse. » (Van der Maren, 1996b p. 2)

Dans ce cas, des rubriques, pour analyser les unités de sens, ont été construites et déterminées par écho analogique, où, selon Van der Maren (1996) « la lecture du texte s'effectue alors en référence à plusieurs modèles, souvent partiels et analogiques, peu connectés entre eux, perçus comme équiprobables et qui restent latents [...]. » Pour le traitement et le codage des données, nous avons élaboré une grille des catégories et de codes qui tenait en compte les dimensions conceptuelles et les objectifs spécifiques de recherche. Cela nous a aidés à déterminer les catégories d'analyse et à faire des analyses comparatives (Van der Maren, 1996) des entrevues. On considère que notre logique d'analyse de données qualitatives a été modérée par rapport à la place du cadre théorique et son influence sur l'analyse de données, car, dans notre étude exploratoire, « le cadre théorique existe en amont de la recherche; il peut être revu à la lumière des données mêmes de terrain [...] » (Gohier, 2004 p. 82).

Nous avons identifié de manière ouverte des codes descriptifs dans les données des entretiens en ajoutant à la grille de codage, au fur et à mesure, des catégories, des codes et sous-codes. Nous avons alors abouti à la grille de codage présentée en annexe 3. Dans cette démarche, on a d'abord relié les données provenant des entrevues à l'objectif de l'étude précédemment développé : les préoccupations et les questionnements, l'apprentissage social, l'intégration et l'usage de sites de réseautage social, dans les différents stades pré et post-migratoire. Pendant les processus de découpage et de repérage des unités de sens, on a lié ces dernières aux catégories et codes et sous-codes qui les représentent mieux. Ces catégories, codes et sous-codes ont pris la forme d'une grille de codage présentée en annexe 3.

Ensuite, pour évaluer la pertinence de la grille de codage issue de l'analyse du premier document (entrevue transcrite), on a codé trois autres entrevues et nous avons essayé de stabiliser la grille de codage. Une fois que la liste de codage a été ajustée sur les quatre premières entrevues, un second codeur a codé les mêmes documents pour comparer les résultats. Nous sommes arrivés ainsi à un troisième ajustement de la grille de codes (Van der Maren, 1996).

Le tableau II montre le résultat de la grille de codage avec ses respectifs codes et objectifs spécifiques de recherche. La grille de codage complète est présentée à l'annexe 3.

Tableau II. Les codes de la grille de codage et les objectifs spécifiques de recherche

Objectifs	Codes	Stade
1	QUESTION_PRÉOCUP_EMERGENCE PROJET MIGRA-ÉTUDES -NON-USAGE SRS	avant
	QUESTION_PRÉOCUP_EMERGENCE PROJET MIGRA-ÉTUDES - USAGE SRS	avant
	QUESTION_PRÉOCUP_RÉALISATION PROJ-MIGRA-ÉTUDES -NON-USAGE SRS	après
	QUESTION_PRÉOCUP_RÉALISATION PROJ-MIGRA-ÉTUDES-USAGE SRS	après
2	APPRENTISSAGE SOCIAL NON-USAGE SRS	avant
	APPRENTISSAGE SOCIAL - USAGE SRS	avant
	APPRENTISSAGE SOCIAL - NON-USAGE SRS	après
	APRENTISSAGE SOCIAL - USAGE SRS	après
	AUTRES MÉDIAS SOCIAUX ou TIC - FORMES USAGES	avant
	AUTRES MÉDIAS SOCIAUX ou TIC - FORMES USAGES	après
3	INTÉGRATION UNIVERSITÉ -SOCIALE ET ACADÉMIQUE	après

Pour vérifier la fidélité interne et externe du codage et après l'ajustement de la grille de codage, on a fait le codage et la validation inter-juges avec un accord satisfaisant de 79,4% de fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse, ce qui respecte l'indice minimum de 70% fixé par Miles et Huberman (2003). L'accord inter-juges a été fait sur une partie du corpus (18%) sélectionnée au hasard en thèmes et en sous-thèmes à partir des protocoles d'entrevues et avec la phrase comme unité de sens ; une constitution itérative du livre de codes. Le contre-codeur avait accès aux questions de la recherche, au cadre conceptuel et au livre de codes pour contrôler le codage. Il avait aussi la liste de codes et de descriptions ainsi que le matériel avec les unités (passages significatifs) qui ont été faites lors du codage semi-ouvert par le codeur.

3.6 Déontologie et formulaires de consentement

Afin de nous conformer aux règles de déontologie en vigueur à l'Université de Montréal, nous avons élaboré des formulaires de consentement qui ont été approuvés par le comité d'éthique (Annexes 5, 6 et 7). Un message de sollicitation et de recrutement contenant des informations de base sur la recherche a été envoyé par un professionnel du Service d'admission et de recrutement de l'UdeM (SAR) au public cible de cette étude (Annexe 8 et 9). Ceux qui ont accepté à participer à l'étude ont contacté directement la chercheuse par adresse courriel. Ensuite, le formulaire de consentement ainsi qu'un formulaire d'information (profil sociodémographique, académique, socio-économique et linguistique ainsi que les usages des sites de réseaux sociaux) (Annexe 2) ont été envoyés aux étudiants. Tous les aspects de la confidentialité ont été expliqués par écrit et oralement.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DE TROIS ARTICLES

Cette thèse est rédigée par articles, en accord avec les règles établies par la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal (FESP, 2015, p. 11-13). Tel que stipulé dans ces règles, une demande d'autorisation de rédaction par articles a été soumise à la FESP et cette autorisation a été accordée. Les articles proposés sont axés sur la présentation des résultats en fonction des différents objectifs de la recherche :

1) Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études ;

2) Identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social;

3) Décrire et analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique.

Les trois articles constituent « un tout bien intégré et cohérent » (FESP, 2015, p. 14) dans le cadre d'une seule recherche. Parce que le terrain et le cadre théorique de cette recherche sont les mêmes, l'enjeu fut d'éviter les redondances dans l'élaboration de chaque article. Chaque article porte sur un objectif de recherche et est composé par une introduction, une révision de la littérature et de la méthodologie, une discussion générale et une conclusion. Ce choix favorise l'établissement des liens entre l'objectif général de la recherche, ainsi qu'entre les résultats qualitatifs obtenus selon chaque objectif de recherche antérieurement cité.

Nous avons choisi trois revues scientifiques susceptibles d'être intéressées par les sujets de chaque article. Le but c'est de diffuser les résultats de recherche à un public plus large. À partir de résultats préliminaires, nous avons déjà fait quelques communications dans le cadre de colloques scientifiques (ACFAS, RCIÉ, CRIFPE).

Le Tableau III présente les liens entre les objectifs de la recherche, les articles proposés et les revues sélectionnées pour chaque article.

Tableau III. L'article proposé, l'objectif de la recherche et les revues sélectionnées

Articles et objectifs de recherche	Revues sélectionnées
<p>Article 1</p> <p>Titre : <i>Les préoccupations et questionnements des étudiants internationaux, notamment dans leurs usages des sites de réseautage social.</i></p> <p>Objectif 1 : Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études.</p>	<p>Titre : <i>Journal of International Students JIS</i></p> <p>Le JIS est une publication universitaire, interdisciplinaire, révisée par les pairs sur les affaires étudiantes internationales et publiée aux États-Unis d'Amérique. Une de ces thématiques, les tendances et problèmes liés à la mobilité des étudiants, ainsi que les études interculturelles et le système de soutien des étudiants internationaux ciblent précisément l'objet d'étude de l'article. Le JIS publie des articles de recherche descriptive et narrative, théorique, des réflexions d'étudiants, des expériences à l'étranger et des revues de livres intéressant les étudiants internationaux et leurs expériences et compréhension interculturelles dans l'enseignement supérieur. L'article sera traduit en anglais.</p>
<p>Article 2</p> <p>Titre : <i>Analyse des apprentissages réalisés par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs aux différentes étapes de leur projet migration pour études : une perspective d'apprentissage social dans les réseaux sociaux.</i></p> <p>Objectif 2 : Identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social.</p>	<p>Titre : <i>Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie (RCAT)</i></p> <p>La RCAT publie des articles sur tous les aspects de la technologie et de l'apprentissage de l'éducation. Cette revue nous semble appropriée pour la publication de l'article dans la mesure où les sujets publiés ciblent précisément l'objet d'étude de l'article : l'exploitation des technologies dans le cadre du processus d'apprentissage, spécifiquement la théorie d'apprentissage sociale et l'apprentissage en ligne.</p>
<p>Article 3</p> <p>Titre : <i>Pratiques sociales et stratégies d'intégration des étudiants internationaux aux cycles supérieurs</i></p> <p>Objectif 3 : Décrire et analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique.</p>	<p>Titre : <i>Revue des sciences de l'éducation</i></p> <p>La revue des sciences de l'éducation a pour but la diffusion des résultats de la recherche en éducation et accueille un large éventail de disciplines liées à ce domaine. Son public est majoritairement franco-canadien. Il s'agit d'un aspect qui aidera à connaître l'étude dans ce milieu spécifique. Cette revue est indexée dans l'Association canadienne des revues savantes, Érudit, Francis, INIST, Persée et Repère</p>

Le premier article porte sur la problématique concernant l'intégration des étudiants internationaux et les dispositifs d'aide qui leur sont offerts dans les établissements universitaires. Nous y traitons des éléments conceptuels qui entourent les problématiques liées à la réussite et à la persévérance académique, des difficultés d'intégration des étudiants internationaux. Nous nous attarderons plus spécifiquement aux préoccupations et questionnements des étudiants internationaux aux différents stades de leur projet de migration en soulignant le rôle que peuvent jouer les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC), spécialement les sites de réseautage social dans le processus d'élaboration et d'exécution du projet de migration pour études. Pour ce faire, nous faisons un parallèle avec les études qui expliquent le rôle des TIC par les immigrants en général (Diminescu, 2002; Nedelcu, 2002, 2009). Pour répondre à l'objectif de la recherche (*Décrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études*) nous présentons les choix méthodologiques (qualitatifs et exploratoires), les participants à l'étude (22 étudiants internationaux brésiliens inscrits à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM avec un permis d'études – séjour temporaire), l'instrument et les étapes de la collecte des données en détail (entrevues semi-dirigées individuelles) et finalement, la démarche d'analyse de données qualitatives. Les résultats nous permettent d'identifier différentes préoccupations et questions liées au projet d'immigration pour études dans le contexte pré-migratoire qui peuvent favoriser ou freiner l'intégration et le succès du parcours d'immigration pour études, ainsi que le rôle des réseaux physiques ainsi que des sites de réseautage social dans ce contexte (ex. Facebook, LinkedIn).

Le deuxième article traite des apprentissages réalisés par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs aux différentes étapes de leur projet migration pour études : une perspective d'apprentissage social dans les réseaux sociaux. Nous commençons par présenter le nombre croissant des difficultés d'intégration des étudiants internationaux. Nous faisons un survol de l'évaluation des dispositifs d'aide offerts aux étudiants par les établissements universitaires. Nous rappelons l'importance de la problématique liée à l'accès aux dispositifs d'aide et le soutien à la réussite et à la persévérance académique. Nous présentons par la suite les éléments conceptuels qui intègrent l'étude. D'abord, nous expliquons l'intégration comme étant un processus d'acculturation (Berry et Sam, 1997; Berry, 2000). Ensuite, pour expliquer

les questions sur l'immigration, l'intégration et le concept d'apprentissage social dans le contexte des TIC et médias sociaux, nous faisons appel aux études sur les usages des TIC (Diminescu, 2002, 2007, Nedelcu, 2002a, 2009a) et des médias sociaux par les immigrants (Diminescu, 2002, 2007, Nedelcu, 2002, 2009). La définition de sites de réseautage social est présentée dans ce chapitre (Boyd et Ellison, 2008). On s'appuie aussi sur les concepts des usages siconumériques (Jauréguiberry et Proulx, 2011; Jouët, 2000, 2002) pour appuyer nos réflexions. Pour éclairer le concept d'apprentissage social sur la perspective de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1976, 2003), on décrit les quatre sources d'information et d'apprentissage qui ont une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle et nous soulignons par la suite, les possibilités d'apprentissages dans les sites de réseautage social (ex. *Facebook*, *LinkedIn*). Nous voulons souligner que dans cet article, notre objet d'étude est l'observation d'autrui (expérience par observation ou vicariante) en tant que source d'information et d'apprentissage social dans le contexte de la démarche pour la migration pour études dans les réseaux physiques ou numériques. Puis, la méthodologie qualitative utilisée dans le cadre de cette étude sera exposée. Nous discuterons ensuite des résultats principaux provenant de l'analyse des entrevues considérant le contexte pré-migratoire et le contexte post-migratoire. Les usages de réseaux physiques ou de réseaux sociaux numériques sont décrits en lien avec les quatre (variables) sources d'information et d'apprentissage influençant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), soit l'expérience personnelle, l'expérience par observation ou vicariante, la persuasion sociale, les états physiologiques et émotionnels. Les résultats de notre analyse thématique démontrent que les apprentissages informels qui sont construits à l'aide de ces espaces favorisent l'intégration des étudiants dans la mesure où ils permettent de connaître l'univers académique et culturel du Québec et les échanges avec d'autres étudiants ayant vécu ce processus de migration pour études. Nous observons aussi que les sites de réseautage social sont particulièrement utiles dans le contexte pré-migratoire.

Le troisième article porte sur le dernier objectif : *Décrire et analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique*. Nous présentons d'abord les obstacles de l'intégration auxquels font face des étudiants internationaux en soulignant l'apprentissage du français comme un vecteur d'intégration. Les problématiques qui entourent l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants au sein des établissements postsecondaires, intègrent les études qui s'intéressent à mieux

comprendre les problématiques liées à l'abandon scolaire, à la persévérance et à la réussite scolaire (Deil-Amen, 2011; Grayson et Grayson, 2003; Sauvé, et all, 2006; Schmitz et all, 2010; Skakni, 2011; Tinto, 1993). Ensuite, nous présentons le cadre retenu pour l'analyse et l'explication des résultats, soit celui de Tinto (1993) et Bandura (2003). La méthodologie qualitative utilisée dans le cadre de cette étude sera ensuite exposée. La même méthodologie est présentée dans les deux autres articles. Cette étude recourut aux mêmes sources de données que celles des deux autres articles : entrevue individuelle semi-dirigée auprès de 22 étudiants internationaux brésiliens inscrits à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM avec un permis d'études – séjour temporaire. Les résultats sont présentés selon les variables du modèle de Tinto (1993) concernant les expériences institutionnelles à savoir **l'intégration académique** (l'interaction avec le personnel et les professeurs, la performance académique, l'engagement académique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle-professionnelle); **l'intégration sociale** (l'interaction avec les pairs et participation à des activités hors programme), et **l'intégration linguistique** (situations et stratégies d'apprentissage).

Pour comprendre la catégorie « intégration académique » nous avons ajouté les variables suivantes : l'engagement académique (le temps investi dans les études et le sentiment d'appartenance envers l'université) et le sentiment d'efficacité personnelle-professionnelle-SEP (Bandura, 2003), à savoir la perception de l'étudiant par rapport à sa performance académique et à sa capacité personnelle à réussir son programme d'étude.

La catégorie « intégration linguistique » n'est pas décrite dans le modèle de Tinto. Cependant, elle est citée dans la problématique en étant une des variables concernant l'intégration des étudiants et des immigrants. Il faut aussi souligner que parmi la panoplie de dispositifs d'aides offerts par les universités québécoises aux étudiants internationaux, on trouve des ateliers et des services spécialisés liés à l'enseignement du français. Les résultats obtenus par l'analyse thématique des entrevues nous ont permis d'identifier plusieurs pratiques sociales et stratégies d'intégration des étudiants internationaux.

CHAPITRE 5 : PREMIER ARTICLE DE THÈSE

Les préoccupations et questionnements des étudiants internationaux, notamment dans leurs usages des sites de réseautage social

Sirléia F. S. Rosa

Bruno Poellhuber

Université de Montréal

Cette étude a pour objectif de décrire et d'analyser les préoccupations et questionnements des étudiants internationaux à l'Université de Montréal (UdeM) inscrits dans un programme de recherche (maîtrise et doctorat). Pour y parvenir, nous avons réalisé 22 entrevues semi-dirigées qui décrivent les différents stades du projet de migration pour études d'étudiants internationaux de l'UdeM. L'analyse nous a permis d'identifier différentes préoccupations et questions liées au projet d'immigration pour études dans le contexte pré-migratoire et post-migratoire qui peuvent favoriser ou freiner l'adaptation ou l'intégration et la réussite académique de ces étudiants. Dans le contexte pré-migratoire, les principales préoccupations et questionnements d'étudiants sont liés à l'obtention de ressources financières, aux démarches d'admission et d'immigration, à la maîtrise de la langue, au choix du Canada et de l'université et au processus d'installation. Par ailleurs, dans le contexte pré-migratoire, la préoccupation linguistique et financière revient le plus souvent dans le discours de la très grande majorité d'étudiants. Au début de leurs études, les étudiants s'inquiètent de leur réussite et de leur performance académique. Ils sont aussi très soucieux de comprendre le fonctionnement du programme, les méthodes d'enseignement et d'évaluation et ils participent à la vie sociale en interagissant avec les acteurs qui font partie de leur univers académique. Les sites de réseautage social sont ainsi utilisés pour chercher des réponses à leurs préoccupations et à leurs questions dans la phase pré-migratoire et post-migratoire. Cependant, de façon générale, ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques. On constate alors que l'intégration et l'adaptation des étudiants internationaux dépassent l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents stades de leur projet de migration pour études. Ainsi, comprendre les préoccupations et les questionnements de ces étudiants lors de l'élaboration et de l'exécution de leur projet d'étude aidera à mieux les aider à s'adapter ou à s'intégrer à l'université.

Mots-clés : étudiants internationaux, étudiants étrangers, sites de réseautage social, préoccupations, trajectoires, mobilité sociale et internationale, migration pour études.

Journal of International Students (JIS) (à soumettre)

Introduction

Selon le rapport de 2013 sur les *Perspectives des migrations internationales* publié par l'Organisation de coopération et de développement économique, « le flux d'immigration annuel du Canada est l'un des plus importants des pays membres de l'OCDE »²². Avec ses 35 millions d'habitants en 2013, ce flux d'immigration représentait un taux d'environ 0,7% de la population du pays (OCDE, 2013, p. 258). En ce qui concerne le nombre d'étudiants en mobilité internationale en 2014, il a atteint le chiffre des 5 millions²³ d'étudiants et devrait passer la barre des 8 millions d'étudiants faisant des études dans le monde chaque année d'ici 2025 (BCEI, 2016).

Le Canada est un pays très recherché par les étudiants de partout dans le monde pour sa diversité géographique et culturelle. En effet, le nombre d'étudiants internationaux au Canada est en croissance chaque année. Selon le rapport du bureau canadien de l'éducation internationale, en 2015 le Canada a reçu 353 570 étudiants internationaux au Canada, tous niveaux d'instruction confondus. Cela représente 92% d'étudiants internationaux de plus au Canada en 2015 qu'en 2008. Ce qui présente une augmentation de 8% par rapport à l'année précédente et une augmentation de 92% entre 2008 et 2015 (BCEI, 2016). Ces étudiants viennent majoritairement de la Chine (34%), de l'Inde (14%), de la Corée du Sud (6%) et de la France (6%). Les États-Unis et la Nigeria et l'Arabie Saoudite comptent 3% chacun. 2% d'étudiants internationaux au Canada proviennent du Brésil et 2% du Japon. Les pays comme le Mexique, le Royaume-Uni, l'Iran, le Pakistan, le Vietnam, l'Hong Kong représentent chacun 1% d'immigration (BCEI, 2016). Le Québec et l'Ontario sont les deux principales provinces de destination des étudiants internationaux pour l'enseignement universitaire au Canada.

²² Les principaux pays receveurs d'immigrants au monde sont les États-Unis, le Canada, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France (OCDE).

²³ OCDE, *Perspectives des migrations internationales* (OCDE, 2012)

En matière d'éducation internationale, le Canada met l'accent sur le recrutement d'étudiants au Brésil, en Chine, en Inde, au Mexique, au Vietnam, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (Gouvernement du Canada, 2014). Le Canada participe au programme brésilien *Science sans frontières* (SsF) qui a pour but de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs et d'encourager la visite de jeunes chercheurs qualifiés et de professeurs chevronnés du Brésil. Depuis juillet 2011, lorsque le programme a été lancé, il a atteint 92% (92 880) de l'objectif qui est de fournir, en quatre ans, 101 000 bourses de baccalauréat et de doctorat, de stage doctoral et de séjours de chercheurs visiteurs. Comme l'a déclaré Margaux Béland, vice-présidente des partenariats canadiens du Bureau canadien de l'éducation internationale (CBIE), le plus important partenaire parmi les nombreux organismes habilitants du Canada « ce programme brésilien est un véritable agent de changement ». (Gouvernement du Canada, 2014). Malgré ce succès, le Ministère de l'Éducation du Brésil a annoncé en avril 2017 qu'il n'aura plus de bourses du programme SsF pour le baccalauréat à cause des hauts coûts associés. Le dernier appel public d'offre de bourse pour le baccalauréat fut en 2014. Il y a encore à peu près 4 mille boursiers à l'international et le gouvernement veut d'abord assurer les ressources financières pour payer les droits de scolarité aux universités étrangères et les allocations mensuelles (frais de logement et de subsistance) des étudiants brésiliens. Selon les données du site SsF ²⁴, le Canada est le troisième pays après les États-Unis (27.821) et le Royaume-Uni (10.740) avec 7.311 boursiers reçus dans les universités canadiennes.

Terminologie - l'étudiant international et l'étudiant étranger

En terme sémantique, « les étudiants étrangers (foreign students) ont peu à peu laissé la place aux étudiants internationaux (international students) dans les écrits de l'OCDE et de l'UNESCO » (Endrizzi, 2010, p. 3). Ce passage du terme « étudiant étranger » à celui d'« d'étudiants internationaux » a été discuté la première fois par S. Slama en 1999 en France pour décrire le passage d'une immigration « étudiante de masse » venant de pays en développement -souvent francophones- à une migration d'une nouvelle élite étudiante venant

²⁴ Nombre de boursiers du programme SsF au monde : <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Page consultée le 3 avril de 2017.

d'autres pays européens, asiatiques ou américains, fréquentant les troisièmes cycles et bénéficiaires d'aide financière (Slama, 1999). L'UNESCO définit les étudiants internationaux comme « des personnes étudiant dans un pays international dont ils ne sont pas des résidents permanents » (UNESCO, 1998). Aussi appelés des **immigrants temporaires** par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI), les étudiants internationaux « sont autorisés à être présents sur le territoire pour une période limitée et doivent quitter le territoire à l'expiration de leur statut, à moins que celui-ci soit prolongé ou que ce ressortissant acquière un autre statut » (MIDI, 2014). Il s'agit d'un statut différent de celui des **immigrants permanents**, aussi appelés résidents permanents qui « ont obtenu des autorités fédérales le droit de s'établir de façon permanente sur le territoire canadien » (MIDI, 2014). L'étudiant international d'après Statistique Canada est celui qui a un visa temporaire pour études et qui n'a pas le statut de résidence permanente au Canada.

En ce qui concerne la définition opératoire du terme, dans cette étude nous utiliserons le terme « étudiant international » plutôt que celui d'« étudiant étranger ». Notre étude exclut alors les étudiants résidents permanents mais aussi ceux en programme d'échange ou en stage (voir chapitre méthodologique).

L'étudiant international et l'immigrant permanent

En termes conceptuels, les politiques d'immigration au Canada et conséquemment au Québec ont rapproché la catégorie d'immigration résidente non permanente et l'immigration résidente permanente. Ce rapprochement des deux catégories d'immigrants caractérise l'évolution des politiques publiques au Canada et ailleurs dans plusieurs sociétés occidentales (Suter et Jandl, 2008; Becker et Kostler, 2012; King et Raghuram, 2013 cité dans Belkhodja, 2013, p. 6). D'abord, parce que lorsque les étudiants internationaux « personnes en séjour temporaire » viennent étudier, même si ce n'est pas avec l'intention spécifique d'immigrer de façon permanente, ils vivent un processus d'immigration qui est largement semblable à celui que vivent ceux qui migrent de façon permanente. Ce fait est constaté dans l'étude de Duclos (2011) sur l'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. Ses résultats de recherche démontrent que « les réactions engendrées par la migration pour études sont pratiquement identiques à celles de la migration à long terme » (Duclos, 2011, p. 91).

Deuxièmement, même si ces étudiants internationaux ne font pas partie de l'immigration permanente et ne sont pas considérés directement dans le cadre de la planification pluriannuelle de l'immigration, ils constituent un bassin privilégié pour la promotion et le recrutement d'éventuels résidents permanents (MICC, 2011, p. 8) qui peuvent aider à relever les principaux défis de l'immigration : la croissance démographique, la croissance économique et, dans le cas du Québec, la pérennité du fait français. Ainsi, comme les immigrants résidents permanents, les étudiants internationaux doivent se préparer avant leur départ. Leurs démarches pour changer de pays, que ce soit de façon temporaire ou permanente, sont très semblables à celles des immigrants permanents. Dans le cas des immigrants permanents, les démarches migratoires sont composées d'étapes, allant du choix de la société d'accueil à l'intégration socioprofessionnelle et linguistique. Dans le cas des étudiants internationaux, ils doivent ajouter le choix de l'université (processus d'admission), passer aussi par des démarches migratoires (permis d'études) jusqu'à l'intégration académique, sociale et linguistique, et parfois même l'intégration professionnelle, car le gouvernement canadien permet aux étudiants internationaux de travailler sur ou hors campus pendant leurs études et après leur diplomation.

Intégration difficile des étudiants internationaux et des travailleurs qualifiés

En ce qui concerne la participation des immigrants au marché du travail, la réalité montre que l'intégration est loin d'être facile comme en témoigne le taux de chômage élevé des immigrants récents. Différents organismes et programmes travaillent avec le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour réussir les actions d'intégration auprès des immigrants, mais on voit que le taux de chômage chez les immigrants est plus élevé par rapport aux autres provinces et au Canada dans son ensemble, c'est-à-dire que l'intégration des immigrants au marché de l'emploi laisse à désirer au Québec :

[...] il faut reconnaître que les personnes issues de l'immigration éprouvent des difficultés à accéder rapidement au marché du travail. Le temps pour obtenir un premier emploi tend à s'allonger chez les personnes nouvellement arrivées. De plus, certains Québécois des communautés culturelles font face à des préjugés qui peuvent les tenir éloignés du marché du travail (MICC, 2008, p. 5).

En ce qui concerne les étudiants et diplômés internationaux au Canada, la synthèse des écrits réalisés par Belkhodja et Esses (2013) a mesuré les facteurs de succès de leur intégration professionnelle sur le marché du travail canadien et dans la société canadienne et elle a mis en évidence quelques défis de l'attraction et de l'intégration sociale et professionnelle auxquels ces immigrants hautement qualifiés sont confrontés (Belkhodja et Esses, 2013). Selon cette étude « un des principaux obstacles identifiés dans les processus **d'intégration professionnelle et sociale** concerne les **différences culturelles entre la culture d'origine des étudiants internationaux et l'environnement canadien**. La maîtrise insuffisante de **l'anglais** et des compétences **culturelles** semble être la barrière culturelle la plus préoccupante à l'intégration professionnelle » (Belkhodja et Esses, 2013, p. 2).

En ce qui concerne l'intégration socioacadémique, c'est l'offre de services de soutien scolaire et parascolaire qui augmente la chance de réussite d'étudiants internationaux sur le campus canadien. « Toutefois, ces services sont complexes et coûteux » (AUCC, 2014, p. 26). Les frais de scolarité d'étudiants internationaux aussi élevés au Québec peut-être la raison aussi pour laquelle les universités ne consacrent plus de fonds au recrutement et à l'intégration (Bachand et Homsy, 2017). Tout comme les futurs immigrants, ces étudiants doivent se préparer avant leur départ. Les étapes sont multiples – du choix de l'université à l'intégration académique, sociale et linguistique, en passant par les démarches migratoires. Malgré l'existence de services de soutien à l'intégration offerts par les universités, le suivi des étudiants internationaux durant et après les études reste un défi à surmonter (Belkhodja et Esses, 2013). La prochaine section présente un bref résumé des discussions liées aux services d'accueil et d'intégration aux étudiants internationaux.

Les dispositifs d'accueil et d'intégration à l'Université de Montréal

L'étude de Germain et Vultur (2016) qui présente un recensement d'activités existantes en matière de recrutement, d'accueil et d'accompagnement des étudiants internationaux dans les universités du Québec a conclu qu'il y a « peu d'initiatives spécifiques pour favoriser et valoriser leur insertion en dehors de cercles d'étudiants internationaux et en dehors des universités, tant pendant leurs études qu'aux termes de ces derniers » (Germain et Vultur, 2016, p. 148). Un autre constat de cette étude c'est qu'il y a une faible participation

des étudiants locaux dans les différentes activités liées à l'intégration des étudiants internationaux.

Spécifiquement à l'Université de Montréal, notre terrain d'étude, nous trouvons aussi comme dans la majorité des universités au Québec, un bureau exclusivement chargé des besoins et des demandes des étudiants internationaux. Dès leur arrivée, les étudiants sont invités à participer à des activités d'accueil qui visent leur intégration et leur adaptation à la communauté universitaire. Le bureau des étudiants internationaux (BEI) est aussi responsable d'offrir de conseils généraux et les soutenir dans leurs difficultés et inquiétudes, ainsi qu'en matière d'immigration. Selon les derniers rapports annuels des Services aux étudiants (SAÉ), un défi à soulever est la mise en place de webinaires pour « améliorer la diffusion de l'information sur les études à l'UdeM et permettre de transmettre de l'information avant même l'arrivée des étudiants » (SAÉ, 2014, p. 31). Il faudrait aussi prévoir un « plus grand nombre d'infolettres destinées à des clientèles spécifiques, des webinaires et des nouveaux ateliers et la refonte de l'atelier d'accueil » (SAÉ, 2015, p. 30).

L'étude de Mainich (2013) sur la persévérance aux études supérieures d'étudiants internationaux à l'Université de Montréal a identifié quelques facteurs qui influencent leur persistance telle que la

« qualité de leur intégration sociale et académique, amitiés interculturelles, l'interaction avec leurs superviseurs, habitudes alimentaires, etc. et nous comprenons que les plus importants sont les facteurs académiques et soutien financier, car ils ont un impact plus important sur le bien-être, la persistance et le succès des étudiants internationaux » (Mainich, 2013, p. 119).

L'enquête de l'Association des universités et collèges du Canada sur l'état de l'internationalisation dans les universités canadiennes (AUCC, 2014) conclut que « les chances de réussite de ces étudiants sont beaucoup plus grandes si une gamme complète de services de soutien leur est offerte » et que l'efficacité de services de soutien scolaire et parascolaire offerts aux étudiants internationaux a des répercussions aussi sur la satisfaction, sur le rendement des étudiants et sur la réputation de l'université auprès des futurs étudiants (AUCC, 2014, p. 40).

Peu d'études se sont penchées sur le cas particulier des étudiants internationaux au Québec (Germain et Vultur, 2016) et moins sur leurs questions et préoccupations surtout dans le contexte pré-migratoire (période concernant l'élaboration du projet de migration pour

études à l'international) afin de mieux comprendre leurs processus d'intégration. Les recherches qui discutent de l'adaptation, des difficultés rencontrées par les étudiants internationaux ainsi que des stratégies d'accompagnement d'étudiants internationaux (Bourbeau, 2004; Duclos, 2011, Lacasse 2005, Germain et Vultur, 2006, Commission des affaires étudiants, 2006), concentrent leurs analyses sur les données provenant du contexte de l'exécution du projet migration pour études. Ceci dit, quand l'étudiant est déjà inscrit à l'université, ceux que nous appelons contexte post-migratoire.

Les études sur les facteurs qui facilitent ou limitent l'intégration et les difficultés possiblement rencontrées lors d'élaboration du projet de migration pour études sont presque inexistantes au Québec. Cela limite les interprétations, car l'analyse d'un thème si complexe doit considérer « la perspective du pays d'accueil, celle du pays d'origine et le point de vue des acteurs eux-mêmes » (Joly, 1998 cité dans Agullon et Brito, 2009, p. 18). D'autres recherches suggèrent de « soutenir les étudiants internationaux avant leur arrivée dans leur pays d'accueil et, plus exactement, pendant leur préparation à l'immigration (Deumert et coll., 2005; Forbes-Mewett et Sawyer, 2011 cité dans Mainich, 2015). Cela rejoint la conclusion sur la revue de la littérature réalisée par Mainich (2015) où elle souligne que ce soutien doit être offert aux étudiants dans les deux moments, lors de « la préparation avant son départ et pendant tout son cheminement au sein de la nouvelle université et société d'accueil » (Mainich, 2013 p. 74). Après ce constat, notre recherche se penche plutôt sur leur parcours migratoire que ce soit en amont, en aval ou à tout moment de leur séjour.

Ces études nous renseignent aussi sur les expériences des étudiants internationaux en ce qui concerne leurs difficultés académiques et d'intégration socioprofessionnelle ainsi que les mesures d'accueil et d'intégration proposés par les universités et le gouvernement. Ce contexte de préoccupations par rapport à l'adaptation ou à l'intégration des étudiants internationaux nous amène à nous interroger sur les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que sur les stratégies et outils qu'ils utilisent afin de surmonter les difficultés pendant leur parcours et vécu pré-migratoire et post-migratoire. Mieux comprendre la réalité, les besoins avant et après l'immigration temporaire des étudiants internationaux permettent de prévenir plusieurs difficultés en mettant ces informations à la disposition des universités et organismes gouvernementaux.

Nous nous questionnons ainsi sur les enjeux de la capacité des universités à intégrer les étudiants internationaux. Les services d'admission et de recrutement des universités misent beaucoup sur leur promotion, mais parfois moins sur leur suivi pendant et après leurs études. **Nous nous proposons alors d'expliquer pourquoi il est important de comprendre les préoccupations, les questionnements et la façon dont ils s'y prennent pour arriver à répondre leurs doutes dans le processus d'élaboration et dans l'exécution de leur projet migration pour études, semble particulièrement susceptible de soutenir l'adaptation ou l'intégration des futurs étudiants internationaux en contexte socioacadémique.** Dans le prochain chapitre, nous présentons les études et les notions que nous avons retenues dans le cadre de notre problématique.

Objectif de recherche

Cette étude a pour objectif **de décrire et d'analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études**, toujours en lien avec l'adaptation ou l'intégration et l'usage de sites de réseautage social. Cet objectif demande une analyse thématique et une catégorisation des préoccupations et des questionnements dans le contexte pré-migratoire et post-migratoire des étudiants internationaux. Nous avons aussi essayé d'identifier dans ces deux contextes les usages de sites de réseautage social (c'est-à-dire *Facebook*, *LinkedIn*) par type de préoccupation ou questionnement. Cette étude s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche exploratoire de nature qualitative et descriptive qui s'appuie sur une méthode d'analyse de contenu obtenue par des entrevues semi-dirigées.

Éléments conceptuels

Aperçu sur l'intégration des étudiants internationaux

Les recherches qui discutent des aspects de l'adaptation ou de l'intégration des étudiants internationaux les examinent en tenant compte de l'intégration professionnelle (Belkhodja et Esses, 2013; Benabdeljalil, 2009), de la persévérance face aux études (Fasal Kanouté *et al.*, 2012; Maïnich, 2015), de l'intégration sociale et universitaire (Duclos, 2011), des stratégies d'encadrement (Bourbeau, 2004) ainsi que des dispositifs de recrutement, d'accueil et d'accompagnement institutionnels (Germain et Vultur, 2016). Dans ce contexte,

les stratégies d'accueil et d'accompagnement sont aussi discutées par les établissements universitaires eux-mêmes dans le cadre de l'internationalisation des institutions d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Commission des affaires étudiants, 2006; Lacasse, 2005).

Soutien à la réussite et persévérance académique

En général, les universités proposent plusieurs activités de soutien aux étudiants des cycles supérieurs afin de favoriser leur intégration socioacadémique et conséquemment leur réussite et leur persévérance, qu'ils soient des étudiants internationaux ou non. Parmi ces activités, Bernatchez et Gendreau (2005, p. 52) ont cité dans leur étude l'encadrement des étudiants²⁵ par le biais « de tutorat, de parrainage et de soutien par des pairs, des classes de rattrapage et de renforcement, des ateliers de langue ». Il y a aussi l'amélioration des méthodes pédagogiques qui inclut des stages en milieu de travail et une meilleure utilisation des technologies de communication pour favoriser l'interactivité. L'offre de bourses d'admission et d'activités d'accueil et d'intégration²⁶ ainsi que la promotion et le développement de la "vie étudiante" sont aussi vus comme des moyens de favoriser la persévérance et la réussite (Bernatchez et Gendreau, 2005, p. 52). Plusieurs exemples d'activités offertes par les universités québécoises sont susceptibles de favoriser la réussite et la persévérance des étudiants. Certains exemples sont cités dans l'étude de Bernatchez et Gendreau (2005) et Cartier et Langevin (2001) qui sont par la suite cités par Sauvé (2006) :

[...] activités d'accueil, des ateliers portant sur les stratégies à adopter, des conférences, des parrainages entre étudiants de différents degrés, de mentorats professionnels, des séminaires, des réseaux de soutien, des centres d'aide, des consultations individuelles, des cours d'appoint, de rattrapage ou de renforcement, des sessions allégées, des lignes téléphoniques, des approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant, des ateliers de langue et de méthodes de travail (Sauvé, *et al*, 2006, p. 795).

²⁵ Un tiers du réinvestissement a été consacré à cette fin. Il s'agit d'un des éléments cités dans le contrat de performance établi entre les universités québécoises et les MEQ dans les années 2000 afin d'atteindre des objectifs de persévérance et de réussite des étudiants. (Bernatchez et Gendreau, 2005).

²⁶ Par exemple, « se familiariser avec l'établissement (son lieu physique, ses règles, ses règlements et ses services), faire connaissance avec d'autres étudiants inscrits au même programme, s'initier à une formule pédagogique privilégiée dans le programme (par exemple, la formation à l'apprentissage par problèmes), etc. » (Cartier et Langevin, 2001, p.364).

En effet, « au Québec, ces mesures de soutien adoptées par les universités québécoises depuis l'avènement des contrats de performance au début des années 2000 servent à favoriser la réussite de leurs étudiants » (Sauvé, 2006). Les politiques publiques fédérales et provinciales favorisent le recrutement et la rétention des étudiants internationaux sur les campus. D'un autre côté, les institutions d'enseignement jouent un rôle important dans la rétention, mais surtout dans l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux.

Toutefois, aucune de ces recherches sur l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux ne prend en compte conjointement les apprentissages que ces mêmes étudiants estiment devoir faire au cours de l'élaboration et l'exécution de projet de migration pour études et surtout comment ils s'y prennent pour le faire. Autrement dit, ces mêmes recherches ne prennent pas en considération le continuum du projet de migration et les différents apprentissages selon chaque étape du processus et la façon dont ils s'y prennent pour la réussir.

L'intégration facilitée par le biais d'un réseau social personnel et professionnel n'a jusqu'à présent pas été discutée comme stratégie d'accueil et d'intégration dans les politiques de promotion et rétention des étudiants internationaux des universités ou même du gouvernement du Québec. Selon les résultats obtenus par des chercheurs (Béji et Pellerin (2010); Piché, Renaud, et Gingras (2002); Hily et Berthomière (2004)) à propos du concept et des facteurs d'intégration pour les immigrants permanents, on remarque qu'« avoir un bon réseau, c'est-à-dire être en contact avec des gens dans le pays d'accueil, avant et après l'immigration, aide les immigrants à s'intégrer ». Si l'on considère que les étudiants internationaux et les récents diplômés (immigrants temporaires) vivent un processus d'intégration socioprofessionnelle et académique semblable à celui des immigrants permanents, cette logique est aussi valide pour ces premiers.

Difficultés rencontrées par les étudiants universitaires en général

L'étude de Phillion (2010) réalisé auprès des étudiants de premier cycle à l'Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis, à l'Université de Sherbrooke et à la Télé-université, souligne qu'au Canada, c'est entre 20 à 30 % des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme (Grayson et Grayson, 2003). Selon l'étude de Phillion (2010) à l'Université d'Ottawa, en 2005-2006, 20 % des étudiants de premier cycle ont abandonné leurs études.

Dans la recension de la littérature sur la persistance et réussite aux études postsecondaires, Phillion (2010) a identifié les principales difficultés associées à l'échec des étudiants universitaires en général :

Tableau IV. Recension d'écrits sur les facteurs associés à l'échec massif des étudiants en faculté d'accueil

Les facteurs associés à l'échec massif des étudiants en faculté d'accueil	Référentielle Théorique
<ul style="list-style-type: none"> Absence de projet d'études personnelles et professionnel 	Langevin, 1996; Noël et Romainville, 1998; Sirota, 2003; Tinto, 1975
<ul style="list-style-type: none"> Lacunes en matière de stratégies d'apprentissage nécessaire à la réussite éducative 	Lahire, 1997; Langevin, 1996; Ryan et Glenn, 2003
<ul style="list-style-type: none"> Maîtrise déficiente des préalables aux apprentissages, entre autres les besoins de mise à niveau touchent la langue d'enseignement, plus spécifiquement la rédaction de travaux. 	Barnier, 2001; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000; Tinto, 1987
<ul style="list-style-type: none"> Questions personnelles (culture familiale, culture du groupe d'appartenance, origine socio-économique, capacités sociales, sentiment d'efficacité personnelle) 	Astin, Tsui et Avalos, 1996; Chenard, 2005; Cuseo, 1991; De Ketele 1993; Faiers, 1998; Sirota, 2003

Source : Phillion, 2010

Cette étude rejoint la recension de la littérature sur les difficultés rencontré par les étudiants aux études postsecondaire, réalisé par Sauvé (2007) : difficultés personnelles,

préalables déficients, difficulté d'intégration dans ses études, faiblesse à l'oral et à l'écrit, déficience dans ses stratégies d'études.

Tableau V. Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études, selon Sauvé, 2007.

Catégories de difficultés	Difficulté
• Difficultés personnelles	Orientation (choix de carrière), stress aux études, situation financière, soutien des proches, gestion du temps, les préoccupations personnelles
• Préalables déficients	Compétences et connaissances préalables, connaissances des TIC (outils bureautique et Internet), connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)
• Difficulté d'intégration dans ses études	Connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) Intégration sociale et académique
• Faiblesse de l'oral et de l'écrit	Maîtrise de la langue (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture, compétences communicationnelles)
• Déficience dans ses stratégies d'études	Stratégies d'autorégulation Stratégies d'apprentissage

Source : Sauvé, 2007

Selon Sauvé (2007) il y a encore peu d'études au Québec qu'ont examiné ces aspects à l'université. Les plus importantes qui s'y sont attardées sont les travaux de Fawcett (1990), Dagenais et al. (1999) et Sales et al. (1996).

Immigration temporaire : le recrutement et la hausse d'étudiants internationaux

Les étudiants internationaux sont une catégorie d'immigration temporaire très visée par les politiques d'immigration du Canada. Il y a plusieurs raisons pour cela mais, à la base et selon la littérature et les documents du gouvernement canadien et québécois, « les étudiants

internationaux représentent une catégorie d'immigrants de choix au regard des objectifs des politiques canadiennes et québécoises en matière d'immigration » (Benabdeljalil, 2009, p.62), car ils peuvent constituer un apport bénéfique à la société québécoise en terme d'aide à contrer le manque de main-d'œuvre qualifiée, à la croissance économique et démographique (Benabdeljalil, 2009; Chatel-DeRepentigny, 2011; MICC, 2011) et parfois, dans certains pays ou provinces, comme dans le cas du Québec, la rétention des étudiants internationaux peut contrer le défi linguistique, c'est-à-dire la pérennité du français.

Outre ce qui concerne leur intégration, une part importante de ces étudiants « possèdent une expérience de travail québécoise, ce qui favorise leur intégration » au marché du travail (MICC, 2011, p. 8). [...] étant donné l'expérience acquise au Québec, ils sont déjà engagés dans un processus d'intégration et offrent ainsi de meilleures garanties qu'ils peuvent s'y établir avantageusement pour eux-mêmes et pour la société d'accueil » (MICC, 2012, p.15).

Selon la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), les étudiants universitaires internationaux sont des candidats potentiels à l'immigration permanente, car pendant leur période d'études, ils ont « pu développer des réseaux sociaux, comprendre et acquérir nos codes culturels et, bien souvent, ont appris ou parlaient déjà français [...] De plus, le problème de la reconnaissance de leurs acquis académiques est évacué puisqu'ils sont diplômés au Québec, ce qui réduit d'autant les problèmes liés à un chômage structurel important chez les immigrants » (FEUQ, 2011, p. 17). Alors, les étudiants internationaux diplômés au Québec ont une « meilleure assimilation dans le marché du travail, de meilleurs revenus, etc. ». (Chatel-DeRepentigny, 2011).

En 2012, selon le rapport du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) sur l'immigration temporaire au Québec, 16 700 étudiants internationaux sont rentrés au Québec « ce qui est supérieur aux entrées observées à chacune des cinq années précédentes » (MIDI, 2014, p. 21). L'effectif d'étudiants internationaux dans l'ensemble du réseau s'est élevé à 38 114 personnes entre 2007 et 2012. Cela représente une hausse constante depuis 2007 (en moyenne de 30 255 pour la période de 2007-2011). Près des trois quarts (73,3 %) de l'effectif de 2012 ne détiennent pas de permis de travail, cette proportion étant en baisse graduelle depuis 2007. Par rapport à leur profil (sexe, âge, niveau d'étude et origine), l'effectif moyen pour la période 2007-2012 démontre qu'ils sont assez jeunes (66,3%, N=25 263 pour la

tranche d'âge entre 15-24 ans) et majoritairement des hommes (56 % N=21 300). En ce qui concerne leur niveau d'études, huit étudiants sur dix (80 % N=30 418) suivent des études universitaires, 9,1% (N= 3453) des études postsecondaires non universitaires et 5,6 % (N=2 149) des études secondaires ou moins (MIDI, 2014a). Pour la même période (2007-2012), l'effectif des étudiants internationaux au Québec qui étaient nés dans le continent européen était de 35,2% (N=13 404), africain 22,2% (N=8 446), asiatique 25,8% (N=9 827) et américain 16% (N=6 103). L'effectif d'étudiants brésiliens qui n'ont pas le statut légal de citoyen canadien ou de résident permanent s'est élevé à 1 241 dans le réseau universitaire québécois pour la même période (MESRST, 2013).

Difficulté d'adaptation et d'intégration des étudiants internationaux

Les recherches sur les étudiants internationaux qui traitent des obstacles à l'adaptation ou à l'intégration selon l'angle de questions dites *culturelles* utilisent suivant le terme *interculturel* ainsi qu'*acculturation*. Ce dernier est plus utilisé dans la littérature anglophone (Berry, 1989, 1990, 2000) et le terme interculturel est plutôt utilisé en langue française (Camilleri, 1993). Ce terme renvoie à la relation établie entre différentes cultures. Le rapport de Bachand et Homsy (2017) suggère que les étudiants internationaux doivent s'adresser à leur établissement d'enseignement pour trouver de l'aide par rapport à l'acquisition de compétences culturelles et linguistiques (Bachand et Homsy, 2017). La définition classique de l'acculturation donnée par Redfield, Linton, et J.Herskovits (1936), explique que l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact continu entre groupes et individus ayant des cultures différentes, avec des changements subséquents dans les modèles de la culture d'origine de l'un ou des deux groupes (p. 149, notre traduction)²⁷.

Selon Kanouté et coll. (2012), il y a plusieurs études qui discutent des enjeux d'acculturation chez les étudiants internationaux ou les immigrants résidents. Parmi eux, Kanouté et coll. (2012) mentionne celui de Kanouté, Hohl et Chamlian (2002) qui soulève les difficultés par rapport à la maîtrise de la langue, les attentes implicites liées à l'évaluation, et

²⁷ Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups (Redfield et al., 1936).

la focalisation des autres sur leur accent. Un autre, celui de Duchesne (2010, p. 110) menée auprès des superviseurs des stagiaires immigrants, conclut qu'une difficulté de ces stagiaires est une « méconnaissance de la structure et du fonctionnement des écoles francophones de l'Ontario, les étudiants immigrants font aussi face au défi d'ajuster leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage à la réalité des pratiques éducatives canadiennes ».

L'étude menée par Moores et Popadiuk (2011) fait ressortir quatre grands thèmes concernant les facteurs positifs qui influencent l'adaptation culturelle chez des étudiants internationaux : (1) **l'interaction avec les autres** (Connecting With Others) - L'interaction sociale avec les acteurs de la société d'accueil aide à comprendre les aspects culturels de cette dernière et facilite ainsi le processus d'adaptation culturelle. Une autre conclusion présentée dans cette étude est le rapport entre l'interaction sociale et la maîtrise de la langue et leur impact dans la transition interculturelle. Les contacts avec la société d'accueil permettent de faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la langue étudiée en classe. Ces relations ont un impact positif sur les compétences linguistiques des étudiants internationaux qui peuvent ainsi se sentir à l'aise et appréciés dans la société d'accueil. (2) **Le maintien d'une base** (Maintaining a Foundation) - les étudiants qui ont préservé leur identité en dehors du rôle d'étudiant, leurs expériences antérieures dans leur pays d'origine ainsi que le contact et le soutien de la famille et des amis vivent une adaptation culturelle plus efficace. Dans ce contexte, les activités extrascolaires ont aussi été des facteurs facilitant la transition. (3) **l'intégration du processus** (Embracing the Process) - avoir une posture flexible et ouverte envers la société d'accueil et les autres cultures facilite les expériences de transition interculturelle. Une fois que les étudiants internationaux sont ouverts à de nouvelles idées et à des points de vue et, dans certaines situations, ils ont signalé que leurs propres objectifs et perspectives ont été modifiés en conséquence. (4) **La découverte de soi-même** (Discovering Strengths Within) - la découverte de ses propres forces et compétences personnelles facilitent aussi l'intégration interculturelle.

Ces recherches nous renseignent sur l'apprentissage interculturel (Barmeyer, 2007) et sur le besoin d'aider le développement de compétences interculturelles chez les étudiants internationaux pour les aider à bien s'intégrer dans le système socioacadémique et en dehors de l'université. Enfin, l'intégration est « un processus dont on ne peut parler qu'après coup,

pour dire qu'il a réussi ou qu'il a échoué; un processus qui consiste à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale » (Sayad ; 1991, cité dans Agullon et Brito, 2009).

Les TIC et l'immigration

Les recherches sur les usages technologiques des migrants émergent dans la littérature scientifique à la « deuxième moitié des années 1990 » (Mattelart, 2009, p. 11). Bien que ce soit réellement « à partir de l'année 2000 que les minorités ethniques profitent de l'élan permis par l'arrivée massive des technologies sur Internet pour investir le web » (Rigoni, 2010, p.7 cité dans Collin, Rosa, Saffari et Charpentier, 2015).

Les affordances technologiques mettent les différentes diasporas en évidence sur le web et différents termes sont apparus pour désigner ces immigrants et les usages qu'ils font des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les applications du Web 2.0. Certains parlent du « migrant connecté » (Diminescu, 2008), d'autres du « migrant en ligne » (Nedelcu, 2009b), ou du « cybermigrant » (Hassane, 2009). Les espaces qu'ils occupent sont des « web diasporiques » (Scopsi, 2009), du « web immigrant » (Hassane, 2009), des « web diasporas » ou « digital diasporas » (Scopsi, 2009), etc.

L'étude d'Oosterbaan (2010) sur l'usage du site de réseaux sociaux Orkut mené auprès des migrants brésiliens à Amsterdam et à Barcelone a conclu que les migrants brésiliens utilisent les sites de réseaux sociaux pour maintenir des réseaux de connaissance qui facilitent la migration et l'installation dans les villes de destination. Dans ses résultats, Oosterbaan a découvert que les migrants (des groupes évangéliques) utilisent *Orkut* pour soutenir les communautés de fidèles qui se réunissent régulièrement en personne et pour communiquer en ligne entre eux.

L'étude de Nedelcu (2002) sur l'analyse des échanges sur un forum de discussion tenu par des professionnels roumains immigrés au Canada a conclu que l'espace virtuel sert de prolongement aux communautés réelles, mais il ajoute qu'il est générateur et réduit significativement la perte de capital social potentiellement entraînable par la migration. Selon Nedelcu (2002, p. 39), avec la multiplication des réseaux migratoires, et en particulier de ceux qui sont soutenus par Internet, l'information sur les processus migratoires est devenue abondante et diverse et l'accès à des personnes-ressources s'est banalisé. Bien informés, les migrants sont capables de déployer de nouvelles stratégies. Celles-ci sont censées maximiser

la réussite de leur insertion dans la société d'accueil et ils apprennent à domestiquer ces stratégies souvent à distance pendant la phase préparatoire de la migration.

Sites des réseautage social (ou réseaux sociaux)

Les affordances sociales des technologies ont aidé la reproduction des réseaux sociaux physiques par leurs homologues numériques. Dans ce cas, les sites de réseautage social numériques sont aussi composés par des acteurs (personnes, institutions ou groupes : les nœuds du réseau) et par des connexions (interactions ou liens sociaux) comme les réseaux sociaux physiques, mais avec des caractéristiques un peu différentes. Tel que mentionné par Nedelcu :

« Les réseaux sociaux développés en ligne s'avèrent être des réseaux fluctuants. Les contacts établis à distance tissent en plus un réseau de sociabilité actif à tout instant, car la population branchée n'est pas une et indivisible. Les relations qu'on garde en ligne sont intermittentes, spécialisées et variables en intensité, mobilisées selon les ressources à acquérir » (Nedelcu, 2002b, p. 163).

Les sites de réseautage social (i.e. *Facebook*, *LinkedIn*) sont des espaces où les individus interagissent de façon « communautaire » avec une intensité et une fréquence d'échanges basées sur des intérêts communs. Les participants ne se sont jamais vus ou entendus parler et n'auront probablement jamais l'occasion de se voir ni d'entendre leurs voix : c'est la *communauté virtuelle* définie par Wellman et Gulia (1999).

Dans le cas des étudiants internationaux, les recherches sur l'intégration et l'usage de sites de réseautage en mettant en discussion leur potentiel, comme particulièrement susceptible de favoriser leur intégration avant, pendant et après leur arrivée au Canada dans un établissement d'enseignement postsecondaire, sont presque inexistantes. On constate que l'intégration des étudiants internationaux dépasse l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents stades de leur projet de migration pour études. Comprendre leurs préoccupations et questionnements lors de l'élaboration et de l'exécution de leur projet d'étude aidera à mieux les aider à s'adapter ou s'intégrer à l'université.

Méthodologie

Le cadre méthodologique développé dans cette étude intègre l'approche exploratoire qualitative et descriptive. La méthode qualitative est une « succession d'opérations et de

manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (Mucchielli, 1996, p.182). Nous croyons que la méthode qualitative est la plus adéquate lorsque le but cherché, comme dans le cas de cette étude, est d'explorer le vécu ou le récit de vie des participants à partir de leurs propres expériences et du sens qu'ils leur donnent ou de l'interprétation qu'ils en font, mettant ainsi en première ligne les acteurs eux-mêmes (Paillé et Mucchielli, 2005, 2008).

Participants

L'échantillon à l'étude est composé de 22 étudiants internationaux d'origine brésilienne inscrits à l'Université de Montréal. Nous avons aussi retenu un autre critère pour valider (fidélité) notre échantillon ainsi que l'analyse des données, celui de la saturation théorique de données développée par Glaser et Strauss en 1967. Le signe de la saturation de données apparaît lorsque les données des entrevues supplémentaires trouvées au cours de l'analyse n'apporteraient plus de nouvelles informations nécessaires à la compréhension du phénomène à l'étude et aux analyses thématiques déjà trouvées, nous jugeons alors de ne plus continuer (Savoie-Zajc, 2011).

Afin de prendre le projet pré et post-migratoire pour l'étude au Canada, ainsi que les préoccupations et questionnements vécus au cours de ce processus, le choix des participants s'est fait selon certains critères liés à leur profil-étude. Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 97), l'échantillon en recherche qualitative « ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier ». Il faut préciser que dans la présente recherche la construction de l'échantillon ne se fait pas dans un souci de représenter une partie quelconque de la population, mais plutôt d'avoir des exemples particuliers d'expériences sociales vécues pour essayer d'accéder à un autre niveau de connaissance (Deslauriers, p. 37). Nous avons choisi des étudiants qui répondent à des critères spécifiques : être d'origine brésilienne; avoir un permis d'études (n'être ni résident permanent ni récemment immigré), être inscrit à temps plein, être inscrit en programmes de maîtrise ou de doctorat de l'autonome 2010 à l'hiver 2015.

Le fait de choisir une communauté ou une nationalité en particulier pour notre étude est motivé par de multiples raisons. D'abord, cela permet d'avoir des individus qui partagent la

même culture, une culture différente de celle d'autres peuples. Cet aspect donne à l'étude une certaine uniformité par rapport au mode de vie, habitudes et comportements des répondants. Deuxièmement, lors du sondage réalisé par le Bureau canadien de l'éducation internationale sur l'internationalisation, les universités canadiennes (13%) ont déclaré avoir la Chine suivie de l'Inde et du Brésil, comme les pays prioritaires pour le recrutement des étudiants. De plus, la population étudiante brésilienne représentait 2,07% (8^e place) des étudiants internationaux au Canada en 2015 (BCEI, 2016). Plusieurs recherches ayant comme thème l'intégration (Nora et al. 1996) ont conclu que l'intégration académique et sociale est moins bien réussie pour les étudiants issus de minorités ethniques (Collin et Karsenti, 2012). Or, la communauté brésilienne peut être considérée comme telle en raison du petit nombre d'étudiants brésiliens à l'UdeM.

Par ailleurs, on a pris aussi en compte le statut légal de l'étudiant au Canada dans la mesure où la réalité d'un étudiant international avec un permis de séjour temporaire est bien différente par exemple de celle d'un étudiant étranger qui a déjà le statut de « résident permanent ». La notion de régime d'études a été aussi utilisée pour valider le statut légal de l'étudiant au Canada. Les étudiants qui possèdent un permis d'études comprennent le non-Canadien qui est au Canada pour étudier et ils ne sont pas inclus dans la catégorie des résidents permanents. Dans ce cas, ne peuvent pas étudier à temps partiel ceux qui correspondent à une activité totalisant moins de 12 crédits dans un trimestre.

Parmi d'autres variables, la plupart des modèles sur l'intégration et l'immigration (Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995; Vincent, 2004) considèrent la variable de temporalité de la migration (ex. durée de résidence) comme étant très importante pour l'étude des processus d'intégration d'immigrants à la société d'accueil. Dans l'étude de Duclos (2011) sur l'intégration universitaire des étudiants internationaux, le facteur temps lui semblait essentiel dans la compréhension du parcours migratoire ainsi que des situations vécues au long du processus. Duclos suggère même de décaler le seuil de l'ancienneté à deux ou trois ans (au lieu d'un an) pour tester cette variable avec plus de précision.

Même si les étudiants internationaux inscrits au 2^e et au 3^e cycles sont moins nombreux par rapport à ceux inscrits au 1^{er} cycle au Québec, nous les avons choisis, car la proportion d'étudiants internationaux aux 2^e et aux 3^e cycles est plus importante par rapport au nombre d'étudiants locaux.

Collecte de données

Les données recueillies correspondent à vingt-deux entretiens semi-dirigés d'approximativement 90 minutes qui ont été enregistrés et transcrits intégralement, donnant une vingtaine de pages de verbatim à simple interligne. Pour comprendre les préoccupations et questionnements ainsi que le sens que les participants donnent à l'utilisation ou non de sites de réseaux sociaux dans leur projet de migration pour études, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-dirigée, car selon Savoie-Zajc (2009) l'entrevue rend explicite l'univers du participant afin non seulement de le comprendre et d'apprendre son monde, mais aussi d'approfondir certains thèmes dans une perspective émancipatrice. « L'avantage de cet outil est qu'il combine l'objectivité et la profondeur » (Lamoureux, 2000, p. 148).

Notre choix méthodologique nous a permis de retracer le parcours et le vécu pré-migratoire et post-migratoire des participants. Le recours à l'entrevue semi-dirigée de type qualitatif s'est montré plus approprié dans notre cas, car il s'agit d'un « instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (Poupart, 1997, p. 174). Nous avons voulu aussi analyser les préoccupations et questionnements des étudiants internationaux selon leur propre perspective, et leur donner la parole pour dénoncer les éventuels problèmes d'ordre éthique et politique (Poupart, 1997), éventuellement trouvés au long du parcours pré et post-migratoire.

La grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée en tenant compte du canevas d'entrevue concernant les préoccupations et questionnements des étudiants dans le contexte pré et post migratoire, ainsi que l'objectif spécifique de cette étude.

Analyse de données

Nous avons tenu tout au long de la collecte et de l'analyse de données un journal de bord pour prendre note des réflexions personnelles. (Baribeau, 2005). Les données provenant du journal de bord nous ont aidés à créer les variables (statut et cycle d'étude, date d'admission, genre, âge, université de provenance, programme et domaine, bourses d'études, etc.).

Le contenu des entrevues a été codé et analysé selon une méthode d'analyse de corpus appelée l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2005; Van der Maren, 1996b) réalisée par l'intermédiaire du logiciel QDMiner. Dans ce cas, la détermination de

rubriques, pour analyser les unités de sens, ont été construites par écho analogique, où, selon Van der Maren « la lecture du texte s'effectue alors en référence à plusieurs modèles, souvent partiels et analogiques, peu connectés entre eux, perçus comme équiprobables et qui restent latents [...] ». Ce sont les passages d'entrevues qui « éveillent des échos dans les connaissances du chercheur » (1996).

Pour le traitement et le codage des données, nous avons identifié de manière semi-ouverte des codes descriptifs dans le corpus, en ajoutant à la grille d'entrevue, au fur et à mesure, des catégories et des codes qui tenaient compte des thèmes présents dans le protocole d'entrevue liés aux préoccupations et questionnements et à l'usage de sites de réseautage social par les répondants.

Ensuite, pour évaluer la pertinence de la grille de codage issue de l'analyse du premier document (entrevue transcrite), nous avons codé trois autres entrevues et, à la fin, nous avons essayé de stabiliser la grille de codage. Une fois que la liste de codes a été ajustée sur les quatre premières entrevues, un second codeur a codé les mêmes documents pour comparer le codage. Nous sommes arrivés ainsi à un troisième ajustement de la grille (Van der Maren, 1996b).

Pour vérifier la fidélité interne et externe du codage, après l'ajustement de la grille de codage, nous avons fait le codage inter-juges avec un accord satisfaisant de 79,4%, de fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse, ce qui respecte l'indice minimum de 70% fixé par Miles et Huberman (2003). L'accord inter-juges a été fait sur une partie du corpus (18%) sélectionné au hasard en thèmes et en sous-thèmes à partir des protocoles d'entrevues et avec la phrase comme unité de sens ; constitution itérative du livre de codes. Le contre-codeur possédait les questions de recherche, le cadre conceptuel, le livre de codes pour contrôler le codage. Il avait aussi la liste de codes et ses descriptions, le matériel avec les unités (passages significatifs) qui ont été faites lors du codage semi-ouvert par le codeur.

Résultats

Les résultats sont présentés selon les deux contextes distincts de l'immigration des étudiants pré et post-migratoire. Nous présentons aussi les usages de sites de réseautage social selon les préoccupations et questions des étudiants internationaux. Le contexte pré-migratoire

se caractérise par le moment de la préparation du projet migration pour études quand l'étudiant est encore dans son pays d'accueil, ici le Brésil. Le contexte post-migratoire se caractérise par l'exécution du projet de migration pour études. C'est le moment où l'étudiant est au Canada, déjà inscrit à l'Université de Montréal.

Les statistiques descriptives révèlent plusieurs types de préoccupations et questionnements des étudiants internationaux aux différents stades de leur projet de migration pour études ainsi que les usages qu'ils font de sites de réseautage social par rapport aussi à leur préoccupations et questionnements.

Le tableau VI illustre les types de préoccupations et questionnements détaillés pour chaque contexte – pré et post-migratoire. Les sections qui suivent expliquent en détail chaque résultat.

Tableau VI. Résumé des préoccupations et questionnements des étudiants internationaux généraux et l'usage des sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire

Code		Pays d'origine - avant		Pays d'accueil - après	
		% Cas	Rang	% Cas	Rang
Préoccupations et questionnements généraux	Économique	86,40%	1	59,00%	3
	Admission, permis d'études, assurance maladie	81,80%	2	4,50%	8
	Linguistique	77,30%	3	68,20%	2
	Choix du Canada et de l'université	68,20%	4	0,00%	9
	Logement	59,09%	5	36,30%	5
	Trouver un directeur de recherche	50,00%	6	13,60%	7
	Apprentissage interculturel et saison hivernale	50,00%	7	54,50%	4
	Autres	50,00%	8	27,30%	6
	Réussite et performance académique	40,90%	9	77,30%	1
Usages des sites de réseautage social	Choix Canada et Université	50,00%	1	4,50%	7
	Admission, permis d'études, assurance maladie	40,90%	2	4,50%	6
	Linguistique	31,80%	3	13,60%	5
	Logement et installation	27,30%	4	13,60%	4
	Apprentissage interculturel et saison hivernale	22,70%	5	13,60%	3
	Économique	22,70%	6	13,60%	2
	Réussite et performance académique	9,10%	7	4,50%	8
	Autres	9,10%	8	18,20%	1
	Trouver un directeur de recherche	4,50%	9	0,00%	9

Préoccupations et questionnements généraux des étudiants internationaux

En ce qui concerne le **contexte pré-migratoire**, le tableau VI démontre que 86,40% (Rang 1) des participants ont répondu que la préoccupation économique constituait l'aspect le plus important pour la réalisation du projet de migration pour études. Presque en égalité, les préoccupations liées à la demande d'admission et d'immigration ont obtenu 81,80% (Rang 2). L'acquisition de compétence linguistique (française ou anglaises) a obtenu 77,30% (Rang 3), suivi de choix du Canada qui a récolté 68,20% (Rang 4). Les préoccupations liées au déménagement, spécifiquement où habiter a récolté 59,09% des réponses. En égalité, le code « trouver un directeur de recherche », « apprentissage interculturel et saison hivernale », les « autres » préoccupations, on récolté chacun 50% (Rang 6 et 7). Les préoccupations par rapport à la « réussite et performance académique » a récolté 40,90% (Rang 9) de réponses.

En ce qui concerne le **contexte post-migratoire**, une fois au Québec, on constate à la lumière des propos obtenus en entrevue que les différentes sphères discutées dans le contexte pré-migratoire concernant les préoccupations et questionnements sont aussi présentes. Dans le contexte post-migratoire, nous avons aussi demandé aux participants quels étaient leurs questionnements et préoccupations une fois sur place et s'ils utilisent les sites de réseautage social pour trouver de réponses. Le tableau VI démontre, quant à lui, les types de préoccupations dans lesquelles il y a le plus d'extraits codés organisés par rang et par pourcentage de cas. On constate que 77,30% (rang 1) des participants ont répondu que la préoccupation liée à la réussite académique et à la performance constituait l'aspect le plus important une fois sur place. Ensuite, la préoccupation à acquérir des compétences linguistiques a récolté 68,20% (Rang 2) de réponses. Les préoccupations économiques quant à elles ont obtenu 59,00% (Rang 3) de réponses, puis l'acquisition des compétences interculturelles et l'adaptation avec le froid hivernal ont récolté 54,50% de réponses. Les préoccupations liées au déménagement, spécifiquement où habiter a récolté 36,30%. Le code « autres » préoccupations a obtenu 27,30% de réponses. Pour ceux qui sont inscrits à la maîtrise, la préoccupation pour trouver un directeur de recherche a récolté 13,60 réponses. Finalement, les préoccupations concernant le renouvellement du visa, permis d'études et l'assurance maladie a récolté 4,50 % des réponses.

Nous pouvons maintenant présenter plus en détail les préoccupations et questionnements que nous avons identifiés dans le **contexte pré-migratoire et post-migratoire**, à partir d'extraits d'entrevues. Ces extraits nous permettront, dans un second temps, d'analyser le contexte de l'élaboration et de la réalisation du projet migration pour études par les étudiants internationaux brésiliens aux études supérieures.

Préoccupations de nature économique

Dans le **contexte pré-migratoire**, les premières préoccupations et questionnements lors de l'élaboration du projet de migration pour études sont d'ordre économique (86,40% - Rang 1). En effet, parmi les différents types de préoccupations dans la dimension économique (coût de la vie dans la ville d'accueil, conciliation travail-étude, coût de traduction des documents, etc.), obtenir une bourse ou avoir une condition économique adéquate serait avant tout le centre du projet d'immigration pour études. Cette limite est bien réelle, car elle ira soutenir la prise de décision pour faire ou non la demande d'admission dans le programme désiré.

« [...] Donc, je suis allé au Canada pour de vrai, parce qu'ils me payaient pour cela (rires) ». CAS2_MFB²⁸

« C'était la plus grande préoccupation... c'était l'économique. Parce qu'il s'agit d'un programme coûteux, et en plus en dollars. Notre (hésitation)... notre argent au Brésil s'est de plus en plus dévalué et (hésitation) c'est compliqué ». CAS1_DFB

Dans le contexte **post-migratoire**, la préoccupation économique persiste (59% - Rang 3) et nous avons l'identité liée au besoin de trouver une bourse d'études ou une aide financière une fois au Canada. L'insertion professionnelle est un autre aspect très important dans la dimension économique. C'est-à-dire avoir un emploi sur/hors campus devient important surtout pour les répondants qui n'ont pas obtenu de bourses d'études. Nous avons aussi identifié certaines préoccupations liées au paiement de frais de scolarité avec la bourse existante de l'organisme brésilien. Les difficultés économiques touchent aussi la difficulté de payer des cours de français.

Demande difficile de bourse UdeM :

²⁸ Tout au long de la présentation des résultats, « CAS » signifie « CAS », « D » réfère à « doctorat », « F » renvoie à « femme » et « M » à « homme » et « B » à bourse. Les numéros permettent de spécifier l'ordre laquelle les participants ont été interviewés.

« [...] Je ne suis pas Canadien, je ne suis pas un résident permanent, je suis étudiant étranger. Alors, qu'est-ce qu'il y a pour moi qui n'ai pas de projet encore ? » CAS9_MH

Trouver un emploi :

« Donc, si je reçois cette bourse d'assistant à l'enseignement, je vais payer le 1,600.00 \$CAN de frais de scolarité de cours qui reste à faire ». CAS16_MF

Coût des études et des frais de subsistance versus valeur de la bourse :

« 1,000.00 \$CAN ce n'est pas grand-chose, ils ont été d'accord avec moi [professeurs]: 'Vous travaillerez avec le professeur et cela peut vous aider' ». CAS16_MF

Difficulté à travailler sur le campus pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue :

« Je venais d'arriver, j'étais très inquiet au sujet de la langue. C'était la faculté de médecine et il y avait 180 étudiants. Il y avait un autre étudiant avec qui je partageais les travaux à corriger. Wow, ils étaient vraiment difficiles ! » CAS7_DFB

Payer les frais de scolarité – CAPES Brésil :

« Le guide des boursiers indique que vous devez envoyer la facture au Brésil. Et quand je suis allé chercher la facture [registrariat], elle a dit : 'Non! Laissez, on va l'envoyer!'. Ça a commencé la complication !! Résultat : Frais de scolarité non payés ». CAS13_DHB

Payer les cours de français :

« J'ai seulement arrêté quand je suis entré en rédaction. Ils ne me permettaient pas de suivre le cours à moins que je paye les frais exigés, et je ne pouvais pas me permettre. Alors j'ai arrêté. » CAS15_MF

Démarches d'admission, permis d'études, assurance maladie

Dans le **contexte pré-migratoire**, une fois les questions économiques réglées, les préoccupations et questionnements sur les démarches d'admission à l'Université (documents, lettre de motivation, projet de recherche, curriculum vitae), par la suite les démarches d'immigration (permis d'études, CAQ, assurance maladie) prennent la place de façon plus important (81,80% - N-18). En effet, cette dimension du projet, dans certains cas, s'initie parallèlement au processus de demande de bourse ou d'organisation financière du répondant et parfois de son conjoint (e) et enfants (si c'est le cas) :

« Oui, la bureaucratie est grande, n'est-ce pas? Vous devez faire l'application, vous inscrire sur le site web, payer les frais, envoyer des documents, alors, le temps que la documentation arrive, voir si vous avez été approuvé, vous restez là à attendre

longtemps si vous serez accepté ou non à la maîtrise ...Ensuite, j'ai reçu une lettre par la poste, une lettre d'invitation, n'est-ce pas? En disant que je suis accepté et disant toutes les règles et les prochaines étapes. » CAS8_MF

Une fois dans le **contexte post-migratoire**, le code « démarches d'admission, permis d'études, assurance maladie », est presque inexistant, sauf pour une étudiante qui a besoin de comprendre le processus de renouvellement du visa et d'assurance maladie, car elle était ici au Canada depuis six mois :

« - Tiens, voilà la lettre d'acceptation de l'UdeM. J'ai simplement renouvelé mon visa et j'ai poursuivi mes études ». CAS16_MF

« La question de l'assurance dentaire n'a jamais été claire pour moi, comment cela fonctionne. [...] Je sais seulement que j'ai ce problème [dentaire] et que je dois le résoudre et que j'ai besoin d'aide ». CAS16_MF

Préoccupations de nature linguistique

Dans le contexte **pré-migratoire** les préoccupations et questionnaient sur la maîtrise de langue inquiète 77,30% de répondants (Rang 3) et 68,20% de répondants dans le contexte post-migratoire (Rang 2).

Encore dans le contexte pré-migratoire, faire une demande d'admission demande de connaître la langue, même pour rédiger le curriculum vitae, la lettre de présentation ou le projet de recherche. Pour certains répondants, la non-maîtrise de la langue, surtout de la langue française reste un défi. Malgré la difficulté et le coût de vie élevé, la majorité des répondants ont suivi des cours de français et certains ont utilisé Internet pour étudier gratuitement, pour écouter de la musique, regarder des vidéos et faire des cours en ligne afin d'améliorer leur niveau de langue :

« J'ai suivi un cours de français deux fois par semaine et j'ai également pris des leçons avec un tuteur privé les samedis et j'ai étudié beaucoup à l'aide de l'Internet, beaucoup de cette façon : écouter la radio, regarder des vidéos, faire des exercices par Internet. Je me suis inscrit à un cours sur un site allemand pour l'apprentissage de langues qui a plusieurs langues, qui s'appelle Babel et j'ai étudié le français. J'ai aimé beaucoup leur méthode, car elle est très dynamique, avec des exercices, etc. ». CAS 17_DHB

Un répondant a déclaré avoir le désir d'apprendre le français, malgré le fait que son programme était offert en anglais uniquement :

« J'avais fini le diplôme de maîtrise, mais je voulais beaucoup apprendre le français parce que j'y étudiais beaucoup et tout était en anglais [programme en anglais], dans une université francophone, et je n'avais pas appris le français ». CAS8_MF

Une fois dans le **contexte post-migratoire**, la peur d'échouer à cause du manque de maîtrise de la langue française est présente :

« Ensuite, je suis allé chercher de l'information à ce sujet [cours de français]. Les trois premiers mois sont très « choquants », n'est-ce pas? Vous devez trouver un endroit pour vivre, vous devez apprendre une nouvelle langue ». CAS5_DFB

La communication avec le personnel de l'UdeM est synonyme de planification et de difficulté :

« Vous allez aux guichets de l'université demander des informations. Tout d'abord, je dois savoir ce que je dois demander, je dois préparer la question, je dois savoir ce qu'il va me répondre et comprendre ce qu'il va me dire, pour ensuite savoir si c'est correct ». CAS6_DF

Les besoins de suivre des cours de français adaptés à leur domaine d'étude et à l'écriture scientifique est émergent parmi les répondants :

« Première difficulté... dans le livre il n'y a pas des termes économiques. Par exemple, il n'y a pas des termes spécifiques sur la médecine. Vous allez commencer à voir ça une fois dans la classe. Alors, c'est le premier problème. Savoir dire, le manque d'un cours spécifique : ' Ah! C'est le français pour les relations internationales, le français pour la médecine '. On n'étudie pas ça ». CAS9_MH

« La difficulté pour moi était toujours de percevoir la manière dont la pensée est structurée ici, qui est une autre manière, différente du Brésil. [...] Mais.. Je travaille fort encore pour rentrer dans cette logique qui est un peu Nord-Américaine anglophone, mais adaptée pour le français ». CAS24_DHB

Sur les campus, les différents accents de la langue française demandent de l'attention de la part de répondants dans la classe :

« Deuxième point, les étudiants sont de partout dans le monde et même d'origine française, vous allez comprendre ce que je vais vous dire, c'est comme écouter le portugais du Portugal. Donc, j'écoute le français de la France, de la Suisse, de l'Afrique, le français du Maroc, d'Algérie et le français du Québec, et il y a un moment que vous dites : Aïe! Quelle langue ils parlent ? '. Parce que ta tête doit s'adapter à ces accents, alors, personne ne vous enseigne sur ça, dans aucun cours. » CAS9_MH

« Le français que j'ai appris au Brésil à l'Alliance Française, il y a un accent français super intéressant qui est totalement différent du français du Québec. Le son lui-même,

l'accent est très différent. Donc, j'ai eu une grande difficulté et je l'ai encore. Quand je vais à Montréal, si les gens parlent trop vite aïe, aïe... » CAS6_DF

Manque d'argent et de temps pour étudier le français sur le campus :

« Je devais faire au moins trois sessions. J'ai fini par faire le mieux que je pouvais, j'ai fait plus que je devais, officiellement. J'ai seulement arrêté quand je suis entré en rédaction. Ils ne me permettaient pas de suivre le cours à moins que je paye des frais et je ne pouvais pas me le permettre. Alors j'ai arrêté. » CAS15_MF

« Ah oui! Je vais créer des stratégies, même si je ne peux pas payer financièrement à l'Université de Montréal, je vais essayer avec une ONG, quelque chose, je vais continuer, je vais me battre, je ne vais pas abandonner. (Rires) » CAS14_DHB

Le besoin d'étudier le français et aussi l'anglais. L'étude de l'anglais devient un besoin quand les étudiants perçoivent qu'ils doivent aussi lire et publier en anglais :

« Je pense que je dois étudier plus le français, je pense que je dois étudier l'anglais. Donc, cela est dans nos plans pour que j'étudie l'anglais. Ma directrice de recherche veut que j'étudie l'anglais. » CAS 17_DHB

Choix du Canada et de l'Université

Dans le contexte **pré-migratoire**, le choix d'abord du pays et, par la suite, de l'université occupe la quatrième place parmi les préoccupations et questionnements des répondants lors de l'élaboration du projet de migration (68,2% - Rang 4) et par une logique opérationnelle. Cette préoccupation disparaît dans le contexte **post-migratoire**.

Lors de l'élaboration du projet de migration pour études, cette dimension entoure les préoccupations et questionnements liés à la prise de décision, par exemple : *présence du domaine d'étude souhaité, le classement de l'université dans le monde ainsi que sa popularité au Brésil ; opportunité de poser et avoir accès à plus d'information sur l'université et dans certains cas dans leur langue maternelle, le portugais, la langue d'enseignement française ou espagnole, l'obtention d'une bourse spécifique pour le Canada, les aspects socioculturels opposés du pays comme le Portugal (pays colonisateur du Brésil) ou les EU ; possibilité d'immigrer après le diplôme*. En voici quelques exemples :

« J'ai commencé à chercher sur Google les sites des universités. Je savais qu'ici il y avait les plus grandes, McGill et l'Université de Montréal. Puis, je regardais à la fois le type des programmes et les domaines de recherche. [...] Je suis allé voir quelle université avait ce domaine disponible (c'est-à-dire : musique ancienne) et s'il y avait des professeurs pour me guider dans ce domaine ». CAS10_DFB

Dans cette phase de recherche sur les sites de différentes universités, le fait d'être capable **de lire et de comprendre ainsi que la qualité de l'information** trouvée sur les sites est un facteur qui crée anxiétés et tensions parmi certains répondants :

« Parce que quand vous entrez sur le site en français il y a beaucoup d'informations, beaucoup! [...] Et puis, le site Brésil [Groupe Facebook Admission Université de Montréal] [...] résume bien : - regardez, ne perdez pas votre temps parce que même s'il est important que vous fassiez une recherche, le site Brésil se présente comme une pré-recherche, il vient comme une canne même. » CAS9_MH

Certains viennent à Montréal faire une visite sur le campus et veulent trouver des réponses à leurs questions :

« Oui, j'ai visité le campus. L'UQAM aussi.... J'ai essayé de voir l'Université de Montréal, l'UQAM... eh bien... j'ai joué tous mes jetons à ce moment-là à l'Université de Montréal. » CAS24_DHB

Les préoccupations et questionnements liés au choix du pays et de l'université, que c'est aussi le **choix de la langue d'enseignement**. Ceci dit, certains se sentaient plus à l'aise de s'inscrire dans une université francophone plutôt que dans une université anglaise, où la langue d'enseignement c'est le français à cause de leur maîtrise de la langue. Certains souhaitaient aussi vivre dans une culture francophone :

« J'ai été accepté ici à l'Université de Montréal et à l'Université de Liverpool en Angleterre. (Longue pause) Mais la langue française m'est plus naturelle, et j'ai toujours eu ce désir de venir au Canada ». CAS13_DHB

« Mais c'était vraiment une décision d'aller contre tout ce qui est facile en théorie [Choisir le Canada à la place d'Italie, car il y a un passeport italien] pour profiter du français et de la culture et, etc. ». CAS9_MH

Il faut aussi souligner que deux répondants étaient inscrits dans une cohorte hispanique à l'UdeM. Cela était un attrait pour eux, car leur maîtrise de la langue hispanique était plus facile pour eux à l'époque du choix de l'université et du programme d'études.

« [...] cohorte Amérique latine. J'ai téléchargé les documents qui étaient en espagnol et comme j'avais déjà un sens de la lecture, parce que j'avais suivi un cours d'un mois et deux mois de lecture instrumentale pour mon examen de linguistique pour rentrer à la maîtrise, et j'ai réussi à comprendre l'idée centrale de l'offre ». CAS14_DHB

Le **classement** de l'université, c'est aussi un point dans la dimension qui concerne les choix du pays et de l'université :

« L'UdeM ressemblait ... Comment puis-je dire? Plus classique (rires) ». CAS24_DHB

« Tout d'abord, je voulais beaucoup venir à l'UdeM. Puis, j'ai commencé des recherches sur d'autres universités et j'ai vu que l'UdeM avait une excellente réputation parmi les 100 meilleures universités canadiennes ». CAS16_MF

« J'ai vu aussi la question de l'université : si elle était bien placée, si cela valait la peine de venir, ce qu'ils disaient de l'université, n'est-ce pas ? » CAS1_DFB

Le Brésil a été une colonie du Portugal et a aussi souffert au long des années d'une forte influence des États-Unis dans plusieurs domaines de la société. Certains répondants ont choisi le Canada pour éviter cette répétition de **valeurs culturelles et de façons de penser** :

« Je pense que si j'étais allé aux États-Unis, je ne me serais pas posé autant de questions que sur le Canada, parce que le Canada, nous n'y connaissons rien. ..] J'ai opté pour le Canada, parce que je croyais le Canada plus accueillant. La façon dont le Canada semble nous accueillir est très différente ». CAS8_MF

« Je pensais à Montréal et aux États-Unis, pays que ma femme a refusé tout de suite. J'ai été accepté par une professeure [aux États-Unis], mais je n'ai jamais envoyé les documents d'admission. Pourquoi? Enfin, c'est le rejet de la culture américaine, vous savez! » CAS13_DHB

Un des répondants a aussi considéré le choix d'un pays qui lui donne l'opportunité d'y **rester une fois diplômé**. Cela était aussi parmi les préoccupations et questionnements de certains répondants :

« Beaucoup! Beaucoup de recherches pour me donner une idée. Pendant deux ans, j'ai fait des recherches non seulement sur le pays, mais aussi des recherches sur le meilleur moment et sur comment je pourrais faire pour concilier avec mon travail au Brésil. Immigration, je commençais déjà à appliquer et à penser à étudier et à migrer avec ma famille ici, à Montréal ». CAS9_CAS9_MH

Le **coût d'études** est un item important parmi les préoccupations qui entourent le choix du pays et de l'université. Un répondant a reçu l'opportunité d'avoir une bourse dans des pays différents (une pour le baccalauréat et l'autre pour le doctorat). Un autre répondant a déclaré que l'existence d'une entente de mobilité entre son université et l'UdeM a eu une influence sur son choix de l'université. Donc, dans ces deux cas spécifiques le choix se fait d'abord pour le

Canada à cause de la bourse doctorale et ensuite à cause de l'entente entre les deux universités :

« [...] le résultat de la bourse Capes est publié!!! Je dis: « Ouf, maintenant je peux choisir ». CAS3_DHB

« [...] J'ai essayé en Australie. Et là-bas, mon amie m'a mis en contact avec un professeur. Le problème, c'est qu'en Australie c'est trop cher! C'est absurde cet endroit! Il n'y a pas de conditions, c'est impossible ». CAS4_MF

Logement et installation

Dans le contexte **pré-migratoire** et **post-migratoire** les préoccupations et questionnement liés à l'installation à Montréal inquiète 59,09% (Rang 5) et 36,30% (Rang 5) respectivement de répondants. Ce code occupe la 5e place dans les deux contextes.

Encore au Brésil, certains répondants souhaitaient habiter proche de l'université à cause du froid ou simplement pour faciliter leur déplacement. Certains sont venus avant ou ont demandé à un ami de l'aide pour la recherche d'un logement. La majorité a utilisé *Google* et *Google maps*, blogues de Brésiliens qui ont vécu à Montréal pour trouver leurs réponses. La majorité a cherché un logement proche de l'université :

« J'ai toujours eu le souci de choisir un lieu près de l'université parce que je sais qu'avec un long hiver c'est une ville où on y passe beaucoup de temps. Je viens d'un endroit qui fait 30 degrés toute l'année ». CAS1_DFB

« La plus grande préoccupation pour tout le monde quand on arrive est de savoir où on va vivre. Je ne connaissais pas Kijiji, je ne connaissais pas Craigslist, je n'en savais rien. Je trouve tout ici, vous savez? Donc, si vous aviez quelqu'un qui pourrait m'aider à ce sujet je ne comprends pas le sens de la dernière phrase? » CAS21_DFB

Certains ont cherché des informations sur les meilleurs quartiers où habiter sur ou à l'extérieur du campus universitaire à partir des expériences de compatriotes habitant déjà dans la ville de Montréal :

« Et, à ce moment-là, j'avais une priorité, ma priorité était de vivre près de l'Université de Montréal et de comprendre comment fonctionnaient les quartiers ». CAS8_MF

« [...] J'ai lu certains blogues de Brésiliens nouvellement arrivés, qui vivent ici. Mon choix respecte un peu ce que j'ai lu... rester près d'un parc et je suis très proche de l'Université ». CAS12_DHB

« Et puis, j'ai décidé de vivre à la résidence universitaire. [...] J'ai écrit une lettre qui expliquait que j'avais besoin d'une chambre, mais, que je n'étais pas sûr de la date de mon arrivée. Le responsable m'a expliqué que je pourrais réserver la chambre pour une semaine jusqu'à avoir la certitude de ma date d'arrivée ». CAS5_DFB

Il y a eu des répondants dont le but était d'arriver avant le début du programme pour régler cette étape et bien se concentrer sur les études :

« Parce que mon souci était d'arriver ici, chercher une maison, m'installer et comprendre un peu les choses, vous savez... comme où est l'université. En arrivant avant, j'ai pu connaître le quartier où je suis installé, et ... commencer le cours avec facilité ». CAS1_DFB

Dans le **contexte post-migratoire**, la recherche d'un logement, s'installer, apprendre à connaître les meilleurs quartiers où vivre et apprendre les nouveaux termes en français pour les aliments. Enfin, ce contexte post-migratoire est marqué aussi par ce genre de préoccupations et de questionnements de la part des répondants.

Trouver un directeur de recherche

Encore au Brésil, la moitié des répondants (Rang 6) ont déclaré utiliser différents moyens pour trouver un directeur de recherche. Le plus traditionnel, c'est le courrier électronique, puis il y a des outils comme Skype. Dans le contexte post-migratoire 13,60% (Rang 7) des répondants qui sont à la maîtrise ou pour autre raison, ont jugé très difficile la recherche d'un directeur de recherche.

Nous avons décrit les stratégies développées et les ressources mobilisées qui ont contribué à l'obtention d'un directeur de recherche. Tout cela, en étant encore dans le pays d'origine, le Brésil :

« Le [professeur UdeM] a dit, alors nous allons parler sur Skype demain! Je ne parlais pas bien le français depuis 25 ans ... [...] En bref, donc j'ai fini par faire cette interview et le professeur a été très réceptif à mon projet, il a accepté immédiatement ». CAS12_DHB

« J'ai écrit à un professeur ... ce n'est pas mon directeur actuel. Nous avons échangé des courriers pendant 1 an. Je me souviens que j'étais en état de choc quand j'ai lu son courrier [disant qu'il ne pouvait pas diriger] parce que tout marchait bien. Mais, j'ai écrit à une autre professeure d'un autre département et elle était super réceptive ... j'ai écrit à une galère ???, ils étaient toujours très réceptifs. Alors je suis venu.» CAS7_DFB

Une autre façon de trouver un directeur de recherche c'est de participer à des congrès et à des séminaires :

« Quand il était au Brésil [professeur à l'UdeM], je lui ai montré mon projet afin qu'il identifie des erreurs, parce que le désaccord avec mon ancien directeur de recherche était le projet. (Pause) Par contre, il a aimé et m'a invité à faire une recherche sur l'éducation et non sur l'administration ». CAS13_DHB

Les préoccupations et questionnements liés à la création de réseaux de contacts ont été aussi soulignés par les répondants comme une stratégie utilisée pour réussir à trouver un directeur de recherche. Voici quelques extraits :

« Et puis, quand je lui ai demandé une lettre de recommandation [ex-directrice de recherche au Brésil], elle m'a conseillé : 'Envoie aussi un email à Mme [future directrice de recherche à l'UdeM] aussi pour voir si elle te soutient! « Alors je l'ai fait! J'ai été appelé à passer une entrevue dans deux universités – une en Espagne et l'autre ici et j'ai été accepté dans les deux endroits ». CAS20_DFB

« Le responsable du recrutement des étudiants brésiliens [SAR-UdeM] m'a transmis la liste de professeurs de l'ESPUM [Faculté]. La liste est très complète [...] il y a la ligne de recherche, les publications, les programmes de chaque chercheur ... ce qui est intéressant, c'est souvent le nom de la personne que le professeur dirige et le type de recherche. Ensuite, j'ai envoyé email à environ 20 personnes sur cette liste et j'ai obtenu 2 réponses ». CAS12_DHB

« J'ai trouvé son adresse électronique sur le site de l'Université, puis je lui ai écrit, en lui disant que j'étais une étudiante au Brésil et que j'avais de l'intérêt à étudier ici ... Je lui ai parlé de mon projet... quelques vidéos et il était intéressé. Il a dit qu'il a eu d'autres étudiants brésiliens; qu'il avait eu de bonnes expériences et qu'il aimait travailler avec les étudiants brésiliens ». CAS10_DFB

« Cet ancien professeur à moi était mon directeur de recherche au Brésil. Il est venu ici et a parlé avec mon directeur de recherche actuel. Puis, je lui ai écrit ». CAS7_DFB

« Monsieur [futur directeur de recherche à l'UdeM] a organisé une communication au congrès de l'ACFAS en avril de 2012. Et puis, je suis venu avec madame [ancienne directrice de recherche du Brésil] et je suis resté chez elle. J'ai participé au congrès et j'ai eu un deuxième contact en personne avec monsieur [futur directeur de recherche à l'UdeM] et puis je suis resté une semaine ici et c'est à ce moment que j'ai connu Montréal et tout. Ça a été mon premier contact avec la ville ». CAS21_DFB

Certains répondants utilisent les programmes d'échanges au baccalauréat comme un pont pour avoir un contact avec leur futur directeur de recherche :

« En fait, j'ai décidé de faire l'échange parce que j'avais déjà l'envie de faire une maîtrise à l'étranger. [...] Je suis arrivé, j'ai cherché le professeur avec qui je voulais travailler. Ensuite, j'ai suivi un cours avec lui [...] et j'ai demandé une rencontre avec lui. [...] Accepteriez-vous de me diriger ? Il a accepté et m'a même offert une bourse parce qu'il a aimé mon projet. Donc, l'échange étudiant était juste une stratégie, vous le savez, pour résoudre les choses de la maîtrise d'une manière plus facile! » CAS2_MFB

Dans le contexte **post-migratoire**, les répondants qui sont à la maîtrise ont déclaré la recherche d'un directeur de recherche comme étant difficile :

« Rencontrer une personne que vous ne connaissez pas... dans une université reconnue, génère déjà une certaine tension. Et parler en français, vous le savez, vous voulez convaincre cette personne de votre thèse, en français. J'ai trouvé ça un peu stressant, un défi, non? [...] Et je passais d'un professeur à l'autre, chacun avait sa raison pour ne pas m'accepter. Certains ont accepté d'avoir avec moi un rdv, d'autres mêmes pas. » CAS19_MF

Apprentissage interculturel et saison hivernale

Dans le **contexte pré-migratoire**, la moitié des répondants ont eu des préoccupations et des questionnements par rapport à la culture, à la société et à l'hiver québécois (Rang 7). Plusieurs ont déclaré qu'avant d'y arriver ils avaient beaucoup de peur par rapport au froid, mais qu'une fois au Québec, cette préoccupation est devenue moins importante pour la majorité. Nous avons remarqué que ce code monte à 54,50% pour les préoccupations et questionnements dans le contexte **post-migratoire** (Rang 4).

D'abord, nous avons détaillé chaque aspect de ce code par rapport au contexte pré-migratoire :

« Le froid, je pense, qui est un grand mythe en réalité. Je pense qu'ils font une terreur sur un froid qui n'existe pas ». CAS13_DHB

« Une grande peur, trop de souci. (...) Je connais des gens qui ont un problème avec le froid. Je pense que ce n'est pas un problème. Pour moi, j'étais très préparé. Les lieux sont préparés, n'est-ce pas ?! Donc, je pense ... comme tout dans la vie, si vous êtes bien préparé, armé d'informations, vous finissez par tout résoudre ». CAS12_DHB

Pour certains répondants, malgré leur expérience passée et qu'ils s'adaptent très bien dans d'autres aspects de la vie socioacadémique, le froid continue à être un problème pour leur adaptation complète au Québec :

« Le problème c'est l'hiver, c'est tout ». CAS 17_DHB

« Eh bien, j'avais vécu deux ans en Ontario ... Mais je savais que c'était quelque chose que je n'aimais pas qui me laissait un peu triste ... Je me sens (pause) de sorte que ... Ahhh ... ces choses physiques et psychologiques du froid me font très mal. La seule chose négative c'était l'hiver ». CAS18_DF

Pour la majorité des répondants, les préoccupations et questionnements liés à l'achat de vêtements d'hiver sont nés dans leur pays d'origine :

« Je suis même allé, au Brésil, pour acheter des vêtements pour le froid. Cependant, c'est beaucoup trop cher. En plus, elle n'était pas aussi efficace que si vous achetez cette veste ici au Canada ». CAS5_DFB

Les aspects concernant la culture québécoise sont aussi un sujet d'inquiétude chez la moitié des répondants :

« Ce sont des préoccupations... Quand j'étais sur le point de venir ... Les gens m'ont parlé : ah! vous allez au Canada! Au Brésil, il y a beaucoup de préjugés. Ils me disaient : là-bas ils sont tous blonds avec des yeux bleus et tu n'es pas blanc, ils vont t'isoler, ils ne voudront pas entendre parler de toi. Donc, je suis arrivé et 'wow! je vais me sentir isolé'. Mais, vous arrivez au Canada et vous voyez des gens de partout dans le monde. Alors, il est absurde que les gens souffrent d'une forme de ségrégation parce qu'ils sont de cultures différentes ». CAS5_DFB

Des vidéos disponibles sur YouTube les ont aidés à démystifier le froid et à savoir un peu plus sur la culture québécoise et le Canada :

« Ah! J'ai visionné des vidéos sur l'hiver! De nombreuses vidéos de l'hiver; d'ici du Québec. Les personnes qui amenaient les enfants sur des traîneaux dans les rues, dans la neige, c'est un drame pour les Brésiliens, tu sais ?! Ils font une narration dramatique du froid : 'mais vous allez savoir quand vous allez le voir' ». CAS1_DFB

« J'ai commencé déjà à chercher des renseignements sur le Canada, sur Montréal et parmi les informations trouvées sur Internet, j'ai trouvé des gens qui étaient déjà venus. J'ai été prévenu sur problème du froid ». CAS9_MH

Dans le contexte **post-migratoire** « **apprentissage interculturel et saison hivernale** » grimpe de place (Rang 4) et gagne de l'importance. Douze répondants (54, 50%) ont souligné le besoin de connaître et comprendre les autres cultures. Le besoin d'interagir et d'aller vers l'autre augmente et devient une pratique chez les répondants :

« Quand je suis arrivé au Canada, je voyais cette diversité culturelle... je fréquentais un café qui était ouvert 24 heures pour faire mes travaux et utiliser l'internet. Il y avait toujours des gens du Maghreb, de la Tunisie et du Maroc. Puis, pour chaque personne que je rencontrais au café, j'allais sur Wikipédia pour savoir plus sur cette culture. [...] Puis, j'utilisais Wikipédia pour connaître certaines caractéristiques, ça a été très utile

pour moi ici. Pour les villes du Canada, du Québec, je me promenais beaucoup sur Wikipédia pour savoir un peu, pas pour approfondir, mais juste connaître un peu plus. » CAS24_MAntonio

« Par exemple, je ne suis pas bavarde, donc ... les gens viennent et vont trop vite. Si vous ne prenez pas le temps quand ils sont ici, vous perdrez cette occasion, la possibilité de leur poser des questions, de les connaître ou pour eux de vous connaître. C'est sur le moment que vous devez vous exprimer. » CAS5_DFB

« Je me suis inscrit pour le programme 'Passarelle' qui est utile. Mais, je n'ai jamais rencontré la jeune fille. » CAS27_MHB

Apprendre plus sur le climat et les aspects liés à la santé fait partie de compétences interculturelles à développer ou à améliorer dans le contexte post-migratoire tel que le démontrent les extraits suivants :

« Au Canada aussi je l'ai [YouTube] utilisé beaucoup pour intégrer mon fils: je cherchais des vidéos d'enfants dans la neige, puis lui montrais pour qu'il puisse voir que les garçons adorent, qu'ils ont du plaisir... comment ils roulent ... je lui ai montré des vidéos en lien avec tout ce qu'ils avaient de difficultés. Pour toute difficulté qu'ils avaient avec l'adaptation, je cherchais une courte vidéo qui contribuerait à leur compréhension, même en français, comme ça... Je faisais beaucoup de recherche. » CAS8_MF

« Le domaine de la santé, je pense, est fondamental. J'ai appris ça. Aujourd'hui, j'ai un peu la grippe pendant l'hiver, je m'améliore, je suis déjà plus adapté (rires) ». CAS1_DFB

Autres préoccupations et questionnements

Dans le contexte **pré-migratoire et post-migratoire** d'autres codes sont apparus. Nous avons décidé de les mettre dans la catégorie « autres ». Ce code inclut les préoccupations et les questionnements liés au monde du travail, le réseautage, la conciliation études-famille et émigrer une fois diplômé. Dans le contexte **pré-migratoire**, la moitié des répondants ont mentionné d'autres types de préoccupations et questionnements (Rang 8) et dans le contexte post-migratoire cela représente des inquiétudes parmi 27,30% (Rang 6). Les voici en détail :

- Professionnel : Organiser la vie professionnelle académique avant de quitter le pays d'origine.

« Je me suis chargé du temps d'absence que nous devons donner au Brésil. J'ai un bureau d'avocat avec mon partenaire. Donc, je devais faire tout un changement de la structure opérationnelle, de sorte que je pouvais faire la maîtrise. » CAS8_MF

- Réseautage : Venir en personne au Canada pour créer un réseau de contacts et/ou obtenir de l'information avant de faire la demande d'admission.

« Quand je suis arrivé ici en 2009, avant de faire ma demande d'admission, j'ai parlé avec la responsable du secrétariat [TGDE]. Elle m'a donné quelques conseils, m'a guidé vers les informations sur la rue Édouard-Montpetit [bureau d'admission] ».
CAS24_DHB

- Familiaux : Concilier études et famille (trouver l'école pour les enfants et apprendre son fonctionnement ; s'occuper de la demande de visa pour les enfants et conjoint(e), s'inquiéter aussi de son intégration par rapport à l'acquisition de la langue française ou le retour aux études :

« Il était pénible, parce que dans ce processus, j'avais besoin d'organiser ma vie, celle de ma femme et de ma fille ... organiser ma vie professionnelle au Brésil, organiser le projet de recherche. Ma grande préoccupation ??? était en termes d'organisation... parce que je sais ce que ça signifie faire un doctorat en termes de famille. Je reste très loin... très absent. En réalité, qui fait le doctorat... c'est la famille non ?! »
CAS12_DHB

« Alors mon mari, mon Dieu ... il a commencé à étudier [le français] quatre mois avant notre départ [...] il est venu sans aucune connaissance presque !! »
CAS15_MF

- Professionnel : Organiser la vie professionnelle avant de quitter le pays d'origine et l'insertion professionnelle au Canada avant et après le diplôme :

« Moi, quand j'ai décidé à ce moment-là, je pensais de rester ici [au Canada], je me suis beaucoup interrogé sur la question de l'employabilité. Par exemple : Est-ce que je vais avoir un emploi après ou non? Je vais rivaliser avec les gens d'ici ou non? Et ... (pause) alors là, je pense que si j'avais décidé de rester ici [au Canada], j'aurais été plus préoccupé par l'intégration professionnelle. »
CAS7_DFB

Dans le **contexte post-migratoire** les préoccupations et questionnements sur la conciliation études-famille persistent. C'est le moment d'inscrire les enfants à l'école et d'apprendre son fonctionnement. Les conjoints sont aussi à la recherche d'une façon de s'intégrer, soit retourner aux études ou reprendre les cours de français :

« L'école de mon fils, parce que j'aurais pu tout aussi bien renoncer à m'intégrer dans son l'école, parce que je voyais qu'il y avait beaucoup de mères qui ne participaient pas à quoi que ce soit. Moi je me débrouillais pour bien y participer. »
CAS8_MF

« Elle [sa femme] cherche à faire un programme de nutrition et le site en portugais aide beaucoup. Toute l'information est sur ce site! C'est très simple, plus simple que l'expérience que j'ai eue en France. »
CAS13_DHB

Très peu de répondants (2) ont mentionné l'intérêt à aider à établir des partenariats avec leur faculté d'origine au Brésil et ainsi contribuer au développement de leur pays :

« Voyons voir si nous pouvons faire un partenariat avec le Brésil. Il faut essayer de donner une contribution d'ici vers là-bas, n'est-ce pas ?! » CAS14_DHB

Trois répondants, qui ne possèdent pas de bourses d'études ont souligné l'intérêt de rester au Canada et de changer leur statut de résident temporaire pour celui de résident permanent pour être vu en tant que citoyen :

« Un très grand désir de devenir une résidente permanente. C'était une chose qui me dérangeait. À partir du moment que je deviendrais résidente permanente, je pense que les portes s'ouvriront. Je serais vu au Canada ou au Québec, par exemple, comme une personne de la société, et non pas comme une étudiante étrangère. Jusqu'à maintenant, je suis toujours vu comme une étudiante étrangère. » CAS6_DF

Réussite et performance académique

La sphère de la « réussite et performance académique » est marquée par différents préoccupations et questionnements surtout dans le contexte post-migratoire. Les préoccupations et questionnements liés à ce code inquiètent 40,90% des répondants (Rang 9) dans le **contexte pré-migratoire** et 77,30% de répondants dans le **contexte post-migratoire** (Rang 1). Les aspects qui entourent ce code ont relié aussi à la compréhension de la vie académique et à tout ce qui l'entoure. Par exemple, connaître la vie universitaire, la ville et apprendre à étudier, les méthodes d'évaluation, la contrainte d'étudier à plein temps et à se déplacer sur le campus, élaborer et améliorer le projet de recherche et être membre des associations étudiantes. Voici quelques extraits des entrevues qui décrivent ces préoccupations et questionnements dans le **contexte pré-migratoire** :

Planifier la vie académique avant de quitter le pays d'origine :

« Cependant, la planification pour réussir à la maîtrise, ah oui, cela je l'ai fait. Parce que cela exige des efforts, demande de la concentration. Et puis, vous devez planifier. Et comme je suis très méthodique et organisé, j'ai mon agenda et je planifie. » CAS4_MF

Comprendre la vie académique avec ceux qui ont déjà eu ce vécu et connaître les gens et les campus avant de faire une demande d'admission :

« La personne qui avait fait cette maîtrise m'avait expliqué comment étudier ; quel type de proposition que j'allais avoir à la maîtrise ; comment seraient les systèmes

d'évaluation... [...] La maîtrise est très courte, la maîtrise est généralement de deux ans. [...] Il s'agit d'un grand défi! » CAS8_MF

« Avant, en 2009, je suis venu et j'ai passé presque une journée à l'UdeM, pour connaître l'environnement. Je suis allé au département de sociologie, dans le local des étudiants et j'y suis resté assis en essayant de parler aux gens. En essayant d'apprendre à connaître l'environnement. À la bibliothèque... je suis allé pour essayer de voir comment était le milieu universitaire ». CAS24_DHB

« Et les autres questionnements? C'était sur comment me déplacer à l'Université ». CAS8_MF

Dans le **contexte post-migratoire**, l'attention que les répondants accordent au métier « d'étudiant » est fort présente. Ceci dit, ils sont très inquiets en ce qui concerne la méthode d'étude ainsi que le fonctionnement du programme, les méthodes d'enseignement et d'évaluation ainsi que les choix de cours, de s'ajuster aux exigences, parfois difficiles dans certains départements.

Certains répondants ont eu le souci de participer à la séance d'accueil. Deux autres répondants étaient très inquiets avec le retard et voulaient rattraper le temps perdu :

« En raison de retards, quand je suis arrivé, j'ai été accueilli par l'équipe de la maîtrise. Un très bon accueil, mais j'ai manqué le moment qui explique étape par étape l'Université... la première semaine d'étude. Et puis, quand je suis arrivé, au milieu d'une maîtrise intensive, cela m'a découragé un peu... le fait que je sois arrivé en retard. » CAS8_MF

Faire les ajustements du projet de recherche et répondre aux exigences départementales :

« Ah ... ce qui est plus difficile c'est que vous devez vous adapter au système de l'université... Au Brésil, c'est différent, du moins dans le domaine de la musique! Ici, nous devons nous concentrer sur certaines parties qu'ils choisissent, on ne peut pas choisir notre répertoire, on doit suivre les règles et il y a beaucoup de règles. Vous devez jouer en solo seulement. Vous ne pouvez pas jouer avec d'autres instruments. » CAS10_DFB

Connaître les méthodes d'enseignement et d'évaluation :

« Je pense que du fait d'avoir étudié dans une autre université à l'étranger j'avais déjà un grand souci de la méthodologie d'enseignement (pause) et, jusqu'à maintenant, ici, j'ai toujours ce souci. » CAS13_DHB

Faire le choix des cours :

« Parler au technicien pour faire le choix. Elle ne m'a pas répondu. Plus tard, seulement, j'ai découvert que je ne pouvais pas changer mes cours moi-même. Mais ça, je l'ai découvert beaucoup plus tard. Il n'y a aucune information qui explique ça. » CAS27_MHB

Obligation d'étudier à temps plein – s'inscrire dans un cours non désiré :

« Tu ne feras pas tous les cours que tu souhaites faire, non. Tout d'abord, parce qu'il a des cours de base à faire, ils sont obligatoires et ces cours de base ne se répètent pas toutes les sessions. [...] ceux qui sont au Brésil ne le savent pas et même ceux qui sont déjà ici vont le savoir beaucoup plus tard, lors d'une conversation très détaillée et calme, avec chaque professeur [...] CAS9_MH

Charge de travail et volume de lectures à faire :

« Il y a aussi l'impact du volume des choses à lire. Je lis beaucoup en français et en anglais, ça n'est pas dit à l'université. » CAS9_ARocha

« Depuis que je suis ici, comme je le disais, cette maîtrise, elle est très intense. Je travaille quinze, seize heures par jour, y compris les week-ends. » CAS4_MF

Avoir de bonnes notes :

Donc, j'ai prouvé à l'UdeM que j'ai suis un bon étudiant. J'espère que ça se voit et que je pourrai continuer dans mon programme de recherche et faire par la suite un doctorat. » CAS16_MF

Pression sociale :

« Comment je vais expliquer à ma famille que trois ans et demi passent vite? Parce qu'ils sont, eux aussi, dans ce jeu d'émotions très fortes. Imaginez si après un an j'arrive et je dis : ' Regardez, ça ne fonctionne pas, je suis de retour à la maison.' Ils sont également dans cette attente. » CAS3_DHB

La « non-participation » à certains évènements organisés par la faculté (c'est-à-dire les rencontres 5 à 7, colloques) et le non-usage de Facebook :

« Écoute, je vais quitter le groupe [Facebook] parce que je ne suis pas en mesure de suivre. Je suis dans une phase critique au doctorat. » CAS20_DFB

« Je devais me concentrer sur le Canada et le Facebook mettait mon attention seulement sur le Brésil. » CAS8_MF

« À l'université, à des évènements ... mais comme tu es venu faire un doctorat, tu arrives à te concentrer ... et parfois tu n'as pas le temps d'y participer ... même si tu le veux. Tu finis par te fermer, te concentrer. » CAS10_DFB

L'approbation du devis et la difficulté de trouver un terrain de recherche. Parmi les résultats, on a eu des étudiants très avancés dans leur parcours et il y a eu même deux étudiantes qui étaient en train de planifier leur collecte des données :

« Eh bien, je suis dans la période où je dois finir le devis. J'attends la correction par ma directrice de recherche pour que nous puissions l'envoyer au jury. [...] Je suis un peu inquiet à ce sujet ». CAS 17_DHB

« J'ai envoyé mon projet ... Wow! J'ai reçu un courrier d'une femme me pour me maudire [...] m'a accusé de tout... un manque de sensibilité culturelle, qui n'est pas raisonnable [...] ça été super dur quand j'ai lu ce courrier ». CAS7_DFB

Utiliser les ressources (par exemple, bibliothèque) : La bibliothèque est la seule ressource ou service très cité dans les répondants comme étant importante pour eux dans le processus d'études :

« J'ai recherché beaucoup la bibliothèque ainsi que le bibliothécaire. La bibliothèque a été essentielle ». CAS6_DF

L'usage des sites de réseautage social par rapport aux préoccupations et aux questionnements des étudiants internationaux

En ce qui concerne les usages de sites de réseautage social (SRS) dans les **contextes pré-migratoire et post-migratoire**, nous avons demandé aux répondants quels étaient leurs questionnements et préoccupations face à la migration pour études et comment ils s'y prenaient pour trouver leurs réponses. Nous avons demandé aux répondants si l'usage de sites de réseautage social faisait partie des ressources qui ont été mobilisées pour trouver des réponses à leurs préoccupations et questionnements. Le tableau VII démontre les types de préoccupations qui motivent l'usage de sites de réseautages social (c'est-à-dire *Facebook*, *LinkedIn*) par les répondants.

Dans le **contexte pré-migratoire** l'analyse des données montre que 50% des répondants utilisent les sites de réseautage social (SRS) afin de trouver des réponses qui les aident à **choisir le Québec, le Canada et l'université** (Rang 1). Pas très loin, 40,90% de participants ont déclaré utiliser les SRS pour trouver des réponses liées aux **démarches d'admission**,

permis d'études et assurance maladie (Rang 2). Ensuite, les préoccupations **linguistiques** dans les SRS ont récolté 31,80% (Rang 3), suivies des préoccupations liées au **logement** (27,30%) au Québec. En égalité les préoccupations pour « **l'acquisition des compétences interculturelles et l'adaptation au froid** », la préoccupation « **économique** » ont récolté chacun 22,70% (Rang 6) des réponses. Il est à noter que 9,10% de répondants ont des soucis liés à leur compétence à compléter leur programme avec succès. Le code « autres » préoccupations et questionnements caractérise les autres préoccupations liées à, par exemple, s'occuper de la demande de visa pour les conjoints. Ce code a récolté 9,10% (Rang 8) et une répondante a déclaré avoir utilisée les SRS pour trouver un directeur de recherche (4,50% Rang).

En ce qui concerne le **contexte post-migratoire**, l'usage des sites de réseaux sociaux décline par rapport au contexte pré-migratoire. Le code « autres » préoccupations et questionnement a récolté 18,20 % des réponses (Rang 1). Ce code est lié à la recherche d'un stage dans le cadre de la maîtrise, à la collecte de données au Brésil, au fait d'être informé des nouvelles au Brésil, aux aspects de revalidation de diplôme et de l'assurance santé, ainsi qu'au fait d'être à jour sur les nouvelles concernant la vie à Montréal. Les préoccupations **économiques, apprentissage interculturel et saison hivernale, le logement et l'installation** et les préoccupations par rapport à la maîtrise de la **langue** ont récolté chacun 13,60% de réponses (Rang 2, 3, 4, 5 respectivement).

Tableau VII. Résumé des usages des sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire

Usage de sites de réseautage		Pays d'origine - Avant		Pays d'accueil - Après	
	Code	%Cas	Rang	%Cas	Rang
Usages des sites de réseautage social	Choix Canada et Université	50,00%	1	4,50%	7
	Admission, permis d'études, assurance maladie	40,90%	2	4,50%	6
	Linguistique	31,80%	3	13,60%	5
	Logement et installation	27,30%	4	13,60%	4
	Apprentissage interculturel et saison hivernale	22,70%	5	13,60%	3
	Économique	22,70%	6	13,60%	2
	Réussite et performance académique	9,10%	7	4,50%	8
	Autres	9,10%	8	18,20%	1
	Trouver un directeur Recherche	4,50%	9	0,00%	9

Nous présentons maintenant plus en détail les préoccupations et questionnements que nous avons identifiés dans le **contexte pré-migratoire** par rapport à l'usage de sites de réseautage social.

Certains répondants ont déclaré avoir fait la recherche d'autres étudiants membres de groupes spécifiques d'étudiants brésiliens sur *Facebook* et *LinkedIn* au Québec et Canada. Il voulait valider certaines informations (la demande d'admission, visa d'études et demande de bourses, cours à suivre) trouvées sur les sites officiels pour les valider avec ceux qui avaient déjà vécu une situation semblable. Les sites de réseautage social sont aussi très utilisés pour obtenir des informations sur le logement, le climat et sur le déplacement en ville. Voici les codes analysés et les extraits concernés :

Choix du Canada et de l'Université

« Peu importe comment vous choisissez une université au Canada, vous vous rendrez compte que le processus est différent. Mais, il y a certaines particularités et c'est pour ces particularités nous pouvons nous entraider [groupe Facebook Doctorants CAPES] ». CAS5_DFB

Démarches d'admission, d'immigration et santé

« Beaucoup de gens parlaient comme ça : ' je suis allé faire ma demande de visa et j'ai oublié de faire la CAQ, puis mon visa a été refusé'. Aujourd'hui, de nombreux étudiants écrivent des blogues, expliquant comment ils ont fait, où ils sont arrivés, quelles étaient les étapes. Les gens qui sont à l'extérieur commencent à vous aider. [...] Finalement, j'ai réussi à faire ma demande de visa, pratiquement seul. Pour la demande de visa, j'ai fini par utiliser les communautés sur Facebook, pour poser des questions. » CAS5_DFB

Linguistique – les questions sur le Test de français international (TFI)

« Autre chose aussi, c'est que nous échangeons sur le test de français [Groupe Facebook Admission UdeM]. Comment appelez-vous le test de français? Oui, TFI et des trucs qui m'ont aidé. » CAS 17_DHB

Logement et installation

Une fois admis, c'est le moment de décider où vivre au Québec. Les sites de réseautage social sont plutôt utilisés pour des questions générales d'installations (c'est-à-dire où habiter, comment s'habiller, le déplacement en ville) :

« Je pense que je cherchais plus généralement les choses qui ne concernaient pas directement à la faculté ... le transport ou le logement... vous savez, nous avons commencé à regarder le logement quand j'ai été admis. » CAS19_MF

« J'ai utilisé beaucoup les sites de réseautage social à partir du moment où j'ai été admise et j'ai eu besoin de ces informations. Ah! où acheter des bottes? Où trouver un appartement? ... Alors ... pour ces détails d'installation plus pratiques... j'ai utilisé de nombreux médias sociaux. » CAS2_MFB

Apprentissage interculturel et saison hivernale

« J'ai fait des recherches sur internet au sujet de Montréal, des vidéos qui parlent de la ville, de l'hiver aussi... certaines choses que j'ai cherchées étaient présentes sur le groupe Facebook, sur ce que je peux appeler ... la page des Brésiliens à l'Université de Montréal. » CAS 17_DHB

« Vous êtes dans un pays étranger ... (pause) dans la neige, le ski, la criminalité très faible. J'ai suivi toute cette expérience beaucoup par le Facebook aussi. » CAS13_DHB

Économique

C'était sur Facebook, puis j'ai trouvé le groupe de l'Université de Montréal et j'ai posé des questions sur les bourses d'études. CAS10_DFB

« Les bourses d'études aussi. Il y a des subventions spécifiques et même si elles sont déjà sur le site de l'UdeM, je préfère poser des questions dans la partie brésilienne [Groupe Facebook Admission UdeM] (j'obtiens des informations) qui ne sont pas écrites sur le site en français ou sont encore très cachées ». CAS9_MH

Réussite et performance académique

Un répondant a déclaré avoir posé des questions sur des groupes Facebook concernant la quantité de cours obligatoires et le bon équilibre des cours à faire par session :

« Parfois l'étudiant étranger, il est très anxieux et soudainement il s'inscrit dans 5 ou 6 cours ici et ça ne marche pas. Mais, je suis arrivé à avoir cette information sur Facebook, car le nombre de cours que l'on doit suivre n'est pas indiqué sur le site en français. » CAS9_MH

Une autre répondante a déclaré avoir besoin d'utiliser Facebook pour poser des questions liées au fonctionnement des cours et pour trouver les coordonnées de gens avec qui elle doit parler :

« Pour des informations plus spécifiques, comment fonctionne le cours, avec qui parler. Parfois, ils connaissaient des gens [les membres du groupe Facebook] et disent : 'allez parler avec cette secrétaire, c'est elle qui travaille avec ça.' Ils le savaient. » CAS10_DFB

Les autres préoccupations

Deux répondants ont déclaré avoir utilisé Facebook pour demander des informations sur le visa de travail et l'assurance maladie pour leurs conjoints :

« À un certain moment, vous quittez la partie française [le site UdeM] et vous entrez du côté brésilien [Groupe Facebook Admission Université de Montréal] pour dissiper les doutes, j'ai trouvé ça essentiel. D'abord, parce qu'il y a des questions particulières publiées par ceux qui ont déjà vécu ce parcours alors que le site officiel ne le dira pas. Par exemple: 'Oh, je suis émigrant avec ma femme, est-ce qu'elle peut travailler? Elle peut avoir une assurance maladie?' » CAS9_MH

Trouver un directeur de recherche

Un répondant a déclaré avoir utilisé Facebook pour contacter d'autres étudiants qui sont au Québec et pour leur demander des informations sur les professeurs :

« Je cherchais les étudiants de l'UdeM par Facebook. J'ai rencontré un étudiant et nous avons discuté un peu par Facebook. Je lui ai écrit un message expliquant qui j'étais. Il m'a répondu qu'il était en train de faire un doctorat ici. Et quand j'étais au Brésil, encore à mûrir l'idée (de venir étudier au Canada), il m'a expliqué un peu le fonctionnement, m'a recommandé quelques professeurs. Le Facebook m'a aidé dans ce sens où je savais que là-bas, j'allais trouver des gens. » CAS7_DFB

En ce qui concerne le **contexte post-migratoire**, l'usage des sites de réseautage social décline et les mêmes usages trouvés dans le contexte pré-migratoire se répètent. Donc, nous avons décidé de présenter plus en détail les préoccupations et questionnements identifiés dans la catégorie " autres", ceux qui ont été plus cités par quatre répondants (18,20% - Rang 1). Le code « autres » concerne les préoccupations et questionnements liés aux sous-thèmes suivants :

- Recherche de stage pour la maîtrise :

« Allo, il y a une offre de stage ... je ne sais pas quoi, etc. » [Discussion dans le groupe Facebook] CAS9_MH

- Préparer le terrain au Brésil pour la collecte de données :

« [...] Je ne peux pas au Brésil sans préparer le terrain pour faire ma recherche. Le contact initial était par Facebook et puis WhatsApp. Et puis nous avons eu une conversation sur Skype. » CAS21_DFB

- Groupe Facebook Académique pour être informé :

« Je voulais un endroit où les gens puissent mettre leurs publications récentes et qu'ils aimaient lire. Comprends-tu? Alors j'ai créé ce groupe [Facebook]! Maintenant tout le monde met ce qu'il veut, mais la plupart des gens mettent de nouveaux articles qu'ils ont lus en cours et qu'ils ont trouvé intéressants. » CAS20_DFB

- Recherche de médecin pour la conjointe :

« Par exemple, dans le domaine de la santé, pour essayer de comprendre, je regarde là-bas [groupe Facebook]. Ces jours-ci, j'ai même posé une question [dans le groupe en portugais]. C'est un peu difficile pour moi parce que ma femme a besoin d'un dermatologue et elle doit aussi donner suite à un traitement gynécologique. Pour ces choses... je ne parle pas français et je ne suis pas bon en anglais. Et puis j'ai écrit : est-ce que quelqu'un connaît un médecin ? » CAS14_DHB

Discussion

L'objectif de cette étude exploratoire et descriptive était de décrire et d'analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration. Les résultats qualitatifs et les statistiques descriptives semblent indiquer une variété de questions et de préoccupations très élevées. Dans le **contexte pré-migratoire** (élaboration du projet d'études), les principales questions et préoccupations rencontrées chez les étudiants sont liées aux ressources financières requises pour réaliser leur séjour d'études, aux conditions à satisfaire pour être admis et obtenir leur permis d'études. Cette préoccupation est suivie des aspects liés aux démarches d'admission et d'immigration à la maîtrise des langues (surtout le français), aux aspects qui les aident à choisir le Canada, à l'université, ou logement et à l'installation à Montréal.

En ce qui concerne les aspects économiques en général, les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux par les universités sont réglementés par le gouvernement. Dans les pays non anglophones comme la France et l'Allemagne où le coût des études est très avantageux, les universités ont investi dans les campagnes de marketing pour attirer plus d'étudiants internationaux (Benabdeljalil, 2009). Dans le cas du Québec, malgré le modèle de frais de scolarité d'étudiants internationaux très élevé « les sommes nécessaires pour les attirer dépassent les revenus recueillis par les droits de scolarité qu'ils paient » et cela peut-être la raison aussi pour laquelle les universités ne consacrent plus de fonds au recrutement et à l'intégration des étudiants internationaux (Bachand et Homsy, 2017). Dans ce contexte le rôle

des universités dans l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux « devrait être reconnu par le gouvernement » (CREPUQ, 2011, p. 15), car les universités québécoises assument elles-mêmes le développement des mesures de soutien à l'intégration des étudiants internationaux et cela représente des coûts importants, complexes et coûteux (AUCC, 2014). Selon Bachand et Homsy (2017), il est nécessaire de revoir les incitatifs financiers des universités en matière de recrutement et d'intégration d'étudiants internationaux. Ces aspects ont aussi un impact sur la capacité d'attraction et de rétention des étudiants internationaux ainsi que sur la politique d'immigration au Québec qui vise la croissance démographique, la croissance économique et la pérennité du fait français. Une baisse des étudiants internationaux entraîne donc une diminution de l'immigration potentielle pour le Québec (FEUQ, 2010), des retombées économiques liées aux dépenses indirectes des étudiants internationaux qu'en 2014, on estimait à 1,5 G\$ (Bachand et Homsy, 2017) et la pérennité du français au Québec.

Les préoccupations économiques des étudiants sont suivies des questions liées aux **démarches d'admission et d'immigration**. Il y a beaucoup de questions ici aussi, car il s'agit d'une longue étape de préparation de la part des étudiants et qui comporte différents processus comme, ceux de l'admission à l'université et de l'immigration (Maïnich, 2015). Une fois admis à l'université choisie, ils doivent entamer les demandes de Certificat d'acceptation du Québec (CAQ), ainsi que le permis d'études délivré par le gouvernement fédéral. La non-maîtrise de la langue d'enseignement de l'établissement, les préoccupations liées au choix du Canada et de l'université et la recherche de logement et l'installation à Montréal sont vus comme des sujets préoccupants selon eux dans ce contexte pré-migratoire.

Ce contexte pré-migratoire est marqué par des décisions très importantes à prendre. Les étudiants internationaux veulent étudier dans le meilleur pays ainsi que dans les meilleures universités. Parmi les facteurs qui influencent le choix du Canada pour les étudiants brésiliens, c'est sa réputation. D'abord, les facteurs qui influencent leur décision, c'est l'existence d'un programme désiré à l'université et sa place dans les classements internationaux. Ces constats corroborent avec les résultats sur les motivations pour lesquelles les étudiants brésiliens choisissent le Canada et ses universités (BCEI, 2014). Cependant, d'autres facteurs importants qui ne ressortent pas habituellement dans les recherches sur l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux et que nous avons trouvés en étant de facteur qui influencent de façon importante leurs décisions sur le choix de pays d'études et universités, c'est la possibilité de

poser et d'avoir accès à plus d'informations sur l'université et sur le pays dans leur langue maternelle. Cela peut être dû au fait que les étudiants brésiliens maîtrisent moins la langue française, donc la clarté et la qualité de l'information trouvée sur les sites d'admission des universités est un facteur qui crée de l'anxiété et de la tension entre les étudiants internationaux allophones, notamment brésiliens. Une fois admis et interrogés sur la possibilité de rester au Canada, la majorité a déclaré qu'ils ne le souhaitent pas. Ceci dit, la possibilité d'immigrer après le diplôme n'apparaît pas comme un facteur très important dans le choix du pays, car la majorité des étudiants a réussi à obtenir de bourses d'études ils doivent retourner au Brésil et y rester au moins pour la même durée du temps d'études au Canada.

Les questions et préoccupations des étudiants par rapport aux démarches d'admission, d'immigration, de santé et des universités les amènent à utiliser les sites de réseautage social de façon très intense. Cela nous conduit à penser que pour les questions utilitaires et logistiques, ces espaces sont plus propices à être utilisés par les étudiants dans la démarche pré-migratoire que dans le contexte post-migratoire.

D'abord, dans le contexte **post-migratoire** (exécution du projet d'études), nos analyses montrent que certaines préoccupations et questionnements disparaissent et/ou deviennent moins importants. Dans ce contexte, les types de préoccupations qui caractérisent la sphère économique deviennent moins importants et laissent la première place aux préoccupations et questionnements liés à la **réussite académique, puis à la maîtrise linguistique de la langue française, l'apprentissage interculturel et au climat froid du Québec**. Cela explique par le fait que dans ce contexte pré-migratoire les questions et préoccupations sont d'ordre plutôt logistique. Une fois dans le contexte post-migratoire, les questions et préoccupations économiques deviennent moins importantes pour la majorité, car le fait d'avoir une bourse du gouvernement brésilien les aide à payer les droits de scolarité et les frais de subsistance. Donc, leur préoccupations et questions se tournent vers la performance académique et la maîtrise de la langue française et anglaise.

Les préoccupations et questions liées à leur réussite académique font que les étudiants agissent de façon très ouverte envers la société d'accueil et l'environnement académique. Ils essaient tout le temps de bien comprendre l'univers académique et d'en faire partie en interagissant avec le personnel, les pairs et en participant à activités parascolaires proposées par les associations étudiantes et/ou par les centres de recherche, ainsi que par les services

offerts aux étudiants sur les campus. Plus de 50% des étudiants sont très curieux et sensibles à la **compréhension de la diversité culturelle** présente sur le campus et dans la ville de Montréal. On pourrait dans ce cas affirmer que ces étudiants souhaitent améliorer ou développer leur compétence et apprentissage socioculturels et s'intégrer socialement à l'univers académique.

Cela nous amène à formuler certaines hypothèses pour expliquer cet intérêt à réussir académiquement et à développer des compétences interculturelles. D'abord, l'ouverture des Brésiliens à interagir socialement diffère d'autres origines ethniques. Par exemple, les étudiants asiatiques interagissent beaucoup entre eux alors que les Brésiliens ont plutôt la nécessité et l'envie de socialiser avec les autres ethnies. Deuxièmement, le désir personnel de performer des étudiants brésiliens ne les amène pas à un niveau d'anxiété élevé, mais normale. En effet, les étudiants brésiliens sont reconnus pour l'excellence de leur dossier académique. Ils viennent d'un pays où ils doivent performer et étudier pour avoir plus d'opportunité de travail. Donc, ceux qui ont réussi à être admis ont un excellent dossier et expériences antérieure de succès académique et/ou professionnelle. D'ailleurs, la majorité a obtenu des bourses d'études brésiliennes, ce qui est très difficile à obtenir. Donc, ils se sentent très capables de performer dans le nouvel environnement à cause des succès de leur expériences antérieures. Dans ce sens, selon la théorie de l'auto-efficacité de Bandura 1997, les quatre sources d'information et d'apprentissage qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sont : l'expérience personnelle, expérience vicariante, la persuasion verbale ainsi que les facteurs physiologiques et émotifs. Le système de croyances en l'auto-efficacité chez les étudiants brésiliens les motive à réussir leur programme. Cependant, ils se trouvent dans un environnement académique dont ils ne maîtrisent pas la langue, ils ne connaissent pas bien le fonctionnement du programme, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, ni leurs pairs et personnel de l'université. Donc, ils s'ouvrent et interagissent avec les personnes qui les entourent pour comprendre le système académique dans lequel ils se trouvent avec le but de réussir socialement et académiquement. Cela nous amène à réfléchir sur la place des étudiants locaux dans le processus d'intégration sociale et académique des étudiants internationaux. Les expériences vécues au niveau institutionnel-académique par les étudiants composent un des aspects importants dans le **modèle d'intégration socioacadémique des étudiants** de Tinto (1975, 1993). Une fois inscrits à l'université, les étudiants commencent à vivre diverses

expériences institutionnelles au sein du système universitaire. La qualité de ces expériences peut favoriser ou non l'intégration académique et, l'intégration sociale et par conséquent la réussite et la persévérance (voir l'article 3).

Les étudiants sont conscients que leur réussite passe aussi par la **maîtrise de la langue française** (sauf pour une étudiante inscrite dans un programme en droit offert en anglais) ainsi que de la langue anglaise. La majorité déclare qu'il est très difficile d'étudier dans une deuxième langue. Le volume de lectures en français et en anglais n'est pas évident pour eux dans un premier moment. C'est la raison pour laquelle tous les étudiants (sauf l'étudiante en droit) sont inscrits à nouveau dans des cours de français dès leur arrivée au Québec. Même ceux qui ont arrêté les cours de français par manque d'argent ont déclaré son importance et le désir de le reprendre une fois la vie financière stabilisée. À ce propos, avoir « une bonne maîtrise de la langue d'enseignement est un élément déterminant dans la persévérance aux études (Mainich, 2013 cité dans Germain et Vultur, 2016, p. 21).

En résumé, les questions et préoccupations d'étudiants brésiliens liées aux ressources financières, linguistiques, au logement et à l'installation persistent une fois au Québec. Cependant, les questions liées à la réussite académique occupent la première place. On remarque aussi que l'intérêt d'apprendre davantage sur les questions culturelles est plus présent une fois au Québec parce que pour réussir académiquement, l'étudiant sait qu'il doit comprendre l'univers socioacadémique ainsi que les aspects sociaux qui entourent sa nouvelle vie.

Dans le **contexte post-migratoire** la préoccupation linguistique persiste chez la très grande majorité et constitue une angoisse durant presque toute la durée du séjour d'études. Les préoccupations et questions économiques sont moins pressantes, car la majorité des étudiants ont réussi à avoir une bourse du gouvernement brésilien ou une aide financière de l'Université de Montréal.

Nous avons remarqué que les étudiants brésiliens utilisent aussi les **sites de réseautage social** pour chercher de réponses à leurs préoccupations, soit dans la phase **pré-migratoire ou post-migratoire**. Cependant, de façon générale, ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques dans les deux contextes et moins dans le contexte post-migratoire. Cette constatation nous amène à formuler des hypothèses. D'abord, la surcharge informationnelle présente sur le web amène les étudiants à une déconnexion volontaire

(Jauréguiberry, 2010) de sites de réseautage social. Ce non-usage est aussi renforcé par les inquiétudes par rapport à leur réussite et performance académique après leur arrivée au Québec, Leur « réussite et performance académique » occupent la première place dans le rang de questions et préoccupations une fois à l'université. Selon Jauréguiberry (2010) la déconnexion est un phénomène parmi les personnes qui ne sont ni en difficulté économique, ni culturellement marginalisées, ni en déficit cognitif face aux technologies. C'est une forme de réaction face à un excès d'informations et de communication.

Dans le **contexte pré-migratoire**, les sites de réseautage sociaux sont plutôt utilisés pour les aider à prendre la décision à choisir le Canada et leur université. Également, ces espaces sont vus comme très utiles pour échanger sur les questions liées aux démarches d'admission, d'immigration et de santé. Une fois dans le **contexte post-migratoire**, quelques étudiants sont encore très inquiets au sujet de questions économiques, car ils n'ont pas obtenu de bourse du gouvernement brésilien avant de quitter le pays. Donc, ils se tournent vers leur réseau d'étudiants internationaux du Brésil pour apprendre comment financer leurs études au Canada. Ils découvrent le programme d'exemption des droits de scolarité supplémentaires qui permet à des étudiants internationaux d'être exemptés des droits de scolarité supplémentaires, soit le montant forfaitaire dans les universités et ainsi payer les mêmes droits de scolarité que les étudiants québécois.

Conclusion

L'objectif de cette étude exploratoire et descriptive était de décrire et d'analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration. Pour répondre à cet objectif, nous avons adopté une démarche exploratoire comprenant l'analyse de contenu d'entrevues semi-dirigées auprès d'étudiants internationaux brésiliens inscrits en programmes de recherche (maîtrise et doctorat) à l'UdeM.

On constate que l'intégration et l'adaptation des étudiants internationaux dépassent l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents parcours ou volets de l'intégration de ces étudiants pour mieux les aider à s'intégrer à la société d'accueil. De plus, il est nécessaire de rendre cette vision plus lisible non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les acteurs qui offrent des services à ces étudiants (Mosneaga, 20013, cité dans Belkhoja, 2013).

Rappelons que quelque 86% des étudiants n'avaient jamais visité le Canada ou le Québec avant leur arrivée à l'université et n'avaient aucune connaissance du terrain. Ils ont entrepris leur démarche pour les études via leur entourage, la famille, les amis et professeurs qui ont étudié au Canada. Beaucoup d'informations et d'échanges qu'ils ont utilisé pour élaborer leur projet d'immigration pour études se construisent à l'aide des informations trouvées sur internet, sur le site de l'université, sur celui du gouvernement du Canada, sur les sites de réseautage social, tels que Facebook et LinkedIn. Pour la majorité d'entre eux, il s'agissait de plus d'un premier voyage et d'un grand départ à l'extérieur de leur pays natal.

L'analyse nous a permis d'identifier différentes préoccupations et questions liées au projet d'immigration pour études dans le **contexte pré-migratoire et post-migratoire** qui peuvent favoriser ou freiner leur adaptation ou intégration et leur réussite académique. Dans le **contexte pré-migratoire**, les principales préoccupations et questionnements des étudiants sont liés à l'obtention de ressources financières (2/4 des étudiants). Les démarches d'admission et d'immigration, la maîtrise de la langue (surtout le français), le choix du Canada et de l'université et l'installation sont aussi vus comme sujets préoccupants dans ce contexte. Dans le **contexte post-migratoire**, la quête d'une bourse ou d'une aide financière continue, mais le monde du travail se dévoile à eux. Donc, plusieurs cherchent et quelques-uns réussissent à avoir de travail sur le campus comme assistant de recherche ou d'enseignement, malgré pour certains, la peur et la non-maîtrise de la langue française. D'autres trouvent une aide financière ou une bourse dans leur facultés et département, incluant la bourse d'exemption des droits supplémentaires de scolarité pour les étudiants internationaux. Nous constatons que les étudiants internationaux, une fois admis à l'université, obtenu la bourse d'études, organisé leurs finances et arrivés au Canada ont le souci de bien réussir dans leur programme (plus que 3/4 des répondants). Pour y parvenir l'interaction sociale avec les pairs, le personnel, et la participation à la vie socioacadémique devient stratégique. Dans l'environnement académique, les étudiants essaient dans la majorité du temps d'apprendre sur les questions culturelles et de comprendre le **fonctionnement du programme, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, d'intégrer une association d'étudiants ou un centre de recherche** pour bien s'intégrer au niveau académique et avoir leur diplôme.

L'utilisation de sites de réseautage social dans les deux contextes (pré-migratoire et post-migratoire) par les étudiants brésiliens favorise les différentes questions et préoccupations

liées à l'élaboration et à l'exécution de leur projet de migration pour études. Cependant, de façon générale, ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques. Nous avons conclu que ces usages sont en majorité utilitaires et pratiques : « qui peut m'amener quoi et dans quelle condition? » « Que peut m'apporter de plus ce que je suis si je l'expose sur Internet ? (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 113). Les interactions entre les candidats et les étudiants internationaux pendant ce « continuum de l'immigration » est plus fort dans le contexte pré-migratoire. Une fois dans le contexte post-migratoire, ces usages sont très limités, car les étudiants ont peur de perdre leur temps sur les réseaux sociaux et de compromettre leur réussite et leur performance académique.

À la lumière des résultats obtenus, nous avons conclu que les résultats de notre étude posent à la fois le problème de l'accueil et de l'intégration des étudiants internationaux dans les universités canadiennes, ainsi que leur réussite socioacadémique.

Les recommandations logiques qui en émanent consistent à tenir compte du projet de migration pour études des étudiants internationaux s'agit d'un *continuum de l'immigration* et qu'une fois reconnue et comprise cette complexité, nous pouvons alors nous demander si les mesures d'accueil et d'intégration prévus pour eux s'adaptent aux différentes préoccupations, questionnements et besoins prévus dans l'ensemble de leur projet de migration pour études.

Tel que constaté par (Germain et Vultur, 2016) dans son étude sur les dispositifs d'accueil et d'intégration dans les universités québécoises, il y a plusieurs initiatives en la matière, mais elles sont plutôt récentes et « l'amélioration des services déjà en place et le développement de nouveaux dispositifs nécessiteront de prendre continuellement en compte les besoins émergents des étudiants internationaux » (Germain et Vultur, 2016, p. 45). Une fois l'analyse de besoins en termes de mesures d'aide, d'intégration et d'accueil des étudiants internationaux sera en place, il s'agit d'installer un système d'évaluation de ces mêmes mesures. De nouvelles pistes de réflexion pourraient émerger une fois que la compréhension de ce *continuum de migration pour études* fera objet d'études plus approfondies.

Dans un travail de co-construction avec les facultés/départements, les services d'admission et d'aide aux étudiants internationaux, on pourrait envisager d'autres partenaires dans leur pays d'accueil (les universités, les centres de langues, les centres de recherche, etc.).

Peut-être, une des conclusions serait que ces mesures soient réalisées d'abord dans leur pays d'accueil et que la réallocation des moyens financiers et humains soit aussi un objet

d'analyse. Notre analyse rejoint les conclusions d'étude de Germain et Vultur (2016 p. 146) qui a constaté qu'aux dispositifs d'accueil et d'intégration répertoriés dans les universités québécoises « s'ajoutent de très récentes initiatives hors les murs des universités qui existent actuellement sous forme de projets (plus ou moins amorcés)».

L'offre de cours de français dans les contextes pré-migratoire aidera les étudiants à bien intégrer et réussir académiquement. Cette option pourrait être offerte dans un cours de français en ligne offert par le gouvernement en partenariat avec les universités à tous les candidats potentiellement aptes à être admis dans un programme de maîtrise ou de doctorat dans les établissements universitaires. En terme de politique de recrutement, encore une fois, dans un contexte qu'on peut appeler de "migration en ligne pour l'étude" avant qu'elle devienne vraiment une migration physique pour les études, les autorités et les établissements d'enseignement pourraient envisager un usage numérique de ressources et surtout des sites de réseautage social et les médias sociaux de façon organisée dans un projet plus large et systémique de mesures d'aide, d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux. On parle ici, d'un modèle plus large, surtout personnalisé selon la faculté/département, cours de français, centre de recherche.

En ce qui concerne les limites de cette étude, la première, c'est le transfert des résultats. Les résultats de notre étude ne peuvent pas être transférables dans le cas d'autres étudiants internationaux. Cependant, ils peuvent être adaptés selon le contexte.

Par ailleurs, notre approche inductive d'analyse de données, même s'il s'agit d'approche appropriée pour l'analyse de contenu provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou théories, comporte des forces et des limites. Une limite est qu'elle laisse la place à la subjectivité. Pour contrer ce biais, nous avons vérifié la fidélité interne et externe du codage après l'ajustement de la grille de codage en faisant le codage inter-juges qui a eu un résultat satisfaisant de fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse.

En termes de forces, le recours à un logiciel pour le traitement et l'analyse du contenu s'est avéré très important, car le volume d'entrevues et la longueur de chaque entrevue étaient importants. « Une caractéristique de données qualitatives est leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité [...] » (Miles et Huberman, 2003, p. 27). Nous avons aussi retenu un autre critère pour valider (fidélité) notre échantillon

ainsi que l'analyse des données, celui de la saturation théorique de données développée par Glaser et Strauss en 1967 (Savoie-Zajc, 2007). Pour faire suite à cette étude, il serait intéressant d'utiliser un questionnaire complémentaire aux entrevues qui contiendrait une grille des services d'accueil et d'intégration offerts aux étudiants internationaux afin de mesurer leur connaissance de ce qui leur est offert ainsi que leur degré d'utilisation.

Bibliographie

(par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées qu'une seule fois dans la section bibliographique du document).

CHAPITRE 6 : DEUXIÈME ARTICLE DE THÈSE

Analyse des apprentissages réalisés par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs aux différentes étapes de leur projet migration-études : une perspective d'apprentissage social dans les réseaux sociaux

Sirléia F. S. Rosa

Bruno Poellhuber

Université de Montréal

L'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) « peuvent faciliter la compréhension de la société d'accueil à distance et conduire à une intégration accélérée des migrants (Nedelcu, 2009). Ces TIC et les médias sociaux font déjà partie de la vie quotidienne de la plupart des immigrants et de la société d'accueil (Kluzer, Ferrari, et Centeno, 2009). En considérant que l'intégration est un processus d'apprentissage impliquant plusieurs facteurs (politiques, sociaux, culturels et économiques), nous avons voulu densifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux réalisés par les étudiants au cours de leur processus d'intégration aux différentes étapes de leur projet de migration pour études en nous intéressant particulièrement aux sites de réseautage social. Pour y parvenir, nous avons mené une recherche qualitative exploratoire auprès de 22 étudiants internationaux brésiliens inscrits aux programmes de doctorat et de maîtrise à l'Université de Montréal. Les apprentissages informels qui sont construits à l'aide de ces espaces favorisent l'intégration des étudiants dans la mesure où ils permettent de connaître l'univers académique et culturel du Québec et les échanges avec d'autres étudiants ayant vécu ce processus et les SRS sont particulièrement utiles dans le contexte pré-migratoire. Nous concluons avec la présentation de nos résultats à la lumière de la théorie de l'apprentissage social et des sources d'information influençant le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, tel qu'explique la théorie sociocognitive de Bandura (1976, 2003).

Mots-clés : étudiants internationaux, étudiants étrangers, sites de réseautage social, apprentissage sociale, migration pour études.

Revue Canadienne de l'apprentissage et de la technologie (RCAT)

Introduction

L'intégration à la société d'accueil est un processus d'apprentissage qui peut être influencé par différents facteurs. Dans le cas des étudiants internationaux, Belkhodja conclut dans son étude que « plusieurs recherches ont souligné l'importance de ne pas négliger certains aspects de l'intégration à la société canadienne : l'intégration sociale, les relations d'amitié avec les étudiants canadiens, la dynamique dans la salle de classe » (Belkhodja, 2013, p. 25). Dans le contexte de l'internationalisation des universités québécoises, le Conseil supérieur de l'éducation (2005) a souligné, dans son avis adressé au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, la nécessité d'encadrer les étudiants internationaux. Il propose aussi aux universités d'analyser, entre autres, quelques indicateurs; par exemple, les droits de scolarité exigés aux étudiants internationaux, les bourses d'études et les exigences à remplir pour venir étudier au Québec. Les institutions assument elles-mêmes le développement des mesures de soutien à l'intégration des étudiants internationaux et cela entraîne des coûts considérables pour lesquels elles demandent l'aide du gouvernement provincial (CREPUQ, 2011). Ces mesures vont apparaître dès l'arrivée d'étudiants sur le campus et continuent tout au long de leur formation.

Cependant, nous avons constaté que le processus d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux commence avant même leur arrivée à l'université. Ce continuum « commence dès l'intention de venir étudier jusqu'au projet d'immigrer au Canada et de s'installer suite aux études » (Belkhodja, 2013, p. 23). Il faut aussi tenir compte du fait que, dans l'élaboration et l'exécution du projet de migration pour études, il existe un processus d'apprentissage informel et des interactions entre différents acteurs qui se manifestent tout au long du processus. Malgré la panoplie de services allant de l'accueil, à l'intégration et au projet de demeurer au Canada après l'obtention du diplôme, dans ce contexte d'internationalisation, « certaines universités misent beaucoup sur la promotion et le recrutement, mais parfois moins sur le suivi des étudiants étrangers durant et après les études » (Belkhodja, 2013, p. 25). En plus, ces dispositifs d'aide mettent « l'accent exclusivement sur une intervention orientée vers l'intégration de l'étudiant dans l'institution et son adaptation aux exigences institutionnelles plutôt que sur l'étudiant lui-même et ses besoins spécifiques (Sauvé et coll., 2007, p. 135).

Mais alors, qui sont les étudiants internationaux ou étrangers ? L'étudiant international d'après Statistique Canada est celui qui a un **visa temporaire pour études et qui n'a pas le statut de résidence permanente au Canada**. Selon les données obtenues par la CREPUQ relatives aux inscriptions des étudiants, l'étudiant étranger est celui qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent ou amérindien (à noter que les étudiants internationaux en programme d'échange sont inclus dans les données statistiques et les analyses relatives) qui est inscrit dans les établissements d'enseignement québécois.

En ce qui concerne la définition opératoire du terme, nous utiliserons dans cette étude le terme « étudiant international » plutôt que celui d'étudiant étranger. Notre étude exclut alors les étudiants résidents permanents mais aussi ceux en programme d'échange ou en stage (voir chapitre méthodologique).

Problématique

Les étudiants internationaux, lorsqu'ils viennent à une université, même sans l'intention spécifique d'immigrer, vivent un processus qui est largement semblable à celui vécu par ceux qui migrent de façon permanente. Ainsi, comme les futurs immigrants résidents permanents, les étudiants internationaux doivent se préparer avant leur départ. Leurs démarches pour changer de pays, que ce soit de façon temporaire ou permanente, sont très semblables à celles de l'immigration permanente. Dans le cas des immigrants permanents, les démarches migratoires sont composées d'étapes, allant du choix de la société d'accueil à l'intégration sociale et linguistique. Ainsi, tout comme les futurs immigrants, ces étudiants doivent se préparer avant leur départ. Les étapes sont multiples – du choix de l'université à l'intégration académique, sociale (Tinto, 1975, 1993) et linguistique (Bourassa-Dansereau, 2010), en passant par les démarches migratoires jusqu'à l'intégration socioacadémique et linguistique et parfois même l'intégration professionnelle, car le gouvernement canadien permet aux étudiants internationaux de travailler sur ou hors campus pendant leurs études et après la diplomation.

Du côté des étudiants internationaux, parmi la panoplie de services offerts par les universités québécoises à cette catégorie temporaire d'immigrant, on trouve des ateliers et des services spécialisés liés à l'apprentissage du français. La maîtrise du français par les étudiants internationaux est essentielle. Il s'agit d'un premier pas vers l'intégration, mais il faut aussi

établir des relations, avoir des rencontres avec les membres de la société d'accueil et vivre ainsi la langue (Bourassa-Dansereau, 2010).

Malgré l'existence de services de soutien à l'intégration offerts par les universités, le suivi des étudiants internationaux durant et après les études reste un défi à surmonter (Belkhodja et Esses, 2013). Il faut mettre en évidence « le continuum de l'immigration, de l'intention de venir à étudier au projet d'immigrer au Canada et de s'installer suite aux études » (Belkhoja, 2013, p. 23) ainsi que les différents volets de l'intégration du migrant/étudiant. En plus, ce « continuum de l'immigration » doit être connu par les étudiants, les intervenants en immigration et les établissements d'éducation postsecondaire (Belkhoja, 20013).

Croissance du nombre d'étudiants internationaux dans le monde

Le rapport de l'OCDE (2013) sur les tendances récentes des immigrations internationales a conclu que les étudiants internationaux continuent d'être attirés de façon considérable par les pays de l'OCDE²⁹. Leur nombre a atteint 2.6 millions en 2010, soit 20% de plus que la moyenne calculée sur la période 2004-2009 et 6% de plus qu'en 2009. Au Canada le nombre total d'étudiants internationaux inscrits dans des universités a presque doublé (66 000 à 124 000). La population des étudiants internationaux dans les universités canadiennes a augmenté de 88 % entre 2004-2005 et 2013-2014, alors que le taux de croissance comparable pour les étudiants canadiens était de 22 % » (Statistique Canada, 2016). Au Québec en 2012, l'effectif des étudiants inscrits s'est élevé à 38 114 personnes (CIC, 2013). Cela représente une hausse constante depuis 2007 (en moyenne de 30 255 pour la période de 2007-2011) (MIDI, 2014).

Accueil et intégration des étudiants internationaux

La Conférence des recteurs et des doyens des universités du Québec en 2012 a annoncé que les universités sont « disposées à accroître encore davantage leurs efforts sur le plan de la francisation, de la reconnaissance des acquis, des services offerts aux étudiants internationaux et de l'accueil des professionnels immigrants » au Québec (CREPUQ, 2011). Également, en

²⁹ Les principaux pays receveurs d'immigrants au monde sont les États-Unis, le Canada, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France (OCDE).

septembre de 2014, la conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ), Montréal International, les établissements d'enseignement supérieur montréalais et leurs partenaires, ont rendu public un avis intitulé « *L'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal* ». Les 26 recommandations de leur avis proposent une action en commun afin de « coordonner leurs efforts dans un continuum d'interventions couvrant les phases d'attraction, d'accueil, d'intégration et de rétention des étudiants internationaux » (CRÉ Montréal, 2014).

L'étude de Cohen (1975) sur le facteur d'intégration et de promotion sociale pour les étudiants juifs originaires du Maroc et de la Tunisie dans les universités françaises évoque une « chaîne » d'accueil qui constituerait une séquence continue en amont de la formation, durant la formation et en aval de la formation (aide à l'accès à l'emploi, suivi après le retour) (Coulon et Paivandi, 2003). La revue des écrits réalisés par Belkhodja et Esses (2012) souligne « l'importance de ne pas négliger certains aspects de l'intégration à la société canadienne : l'intégration sociale, les relations d'amitié avec les étudiants canadiens, la dynamique dans la salle de classe. » (Belkhodja et Esses, 2013).

Il y a un manque d'une vision intégrée de l'intégration du migrant/étudiant : l'intégration est un processus complexe qui doit être analysé avec une vision large et intégrée qui considère les différents volets de l'intégration, soit la linguistique, le social, l'économique, le professionnel et l'académique. Souvent, l'immigrant est appelé à développer des compétences diverses au cours du processus, par exemple les compétences interculturelles lors de la transition de leur société d'origine à la société d'accueil.

Dans le cas des étudiants internationaux, il faut mettre en évidence « le continuum de l'immigration, de l'intention de venir étudier au projet d'immigrer au Canada et de s'installer suite aux études » (Belkhoja, 2013, p. 23) ainsi que les différents volets de l'intégration du migrant/étudiant. En plus, ce « continuum de l'immigration » doit être connu par les étudiants, les intervenants en immigration et les établissements d'éducation postsecondaire (Belkhoja, 20013).

Dans ce contexte, on se pose la question : quelle est la capacité des universités à intégrer les étudiants internationaux aux différentes étapes du continuum de l'immigration pour études ? En effet, la question à se poser est : « Où débute l'intégration des étudiants internationaux? ». Cela va de la promotion de l'université à l'étranger, au recrutement, en

passant par les étapes de l'admission jusqu'à l'obtention de leur diplôme et l'insertion au marché de travail.

Une chose est claire : le Canada souhaite augmenter sa capacité d'accueil pour les étudiants étrangers. Pour y arriver, il a développé des stratégies de promotion et de recrutement impliquant les établissements postsecondaires du pays. Il a ajusté ses politiques d'immigration afin de rendre le processus de transition pour les étudiants plus fluide. Enfin, il souhaite impliquer les acteurs économiques dans un processus de sélection plus ciblé sur les besoins du marché à court terme. La contribution économique des étudiants internationaux au marché de l'emploi canadien dépend de la capacité à développer les compétences et les conditions favorables à l'intégration professionnelle de personnes hautement qualifiées (Belkhodja, 2013, p. 24).

Le soutien à la réussite et persévérance académique

En ce qui concerne les mesures pour favoriser la réussite et la persévérance académique aux études universitaires, Bernatchez et Gendreau (2005, p. 52) ont cité dans leur étude l'encadrement des étudiants³⁰ par le biais « de tutorat, de parrainage et de soutien par des pairs, des classes de rattrapage et de renforcement, des ateliers de langue ». L'offre de bourses d'admission et d'activités d'accueil et d'intégration³¹ ainsi que la promotion et le développement de la "vie étudiante" sont aussi vus comme des moyens pour favoriser la persévérance et la réussite (Bernatchez et Gendreau, 2005, p. 52).

Cependant, « les mesures de soutien s'élaborent souvent de façon isolée dans chacune des facultés et leurs expériences ne sont pas mises à contribution dans la réalisation d'un prochain plan d'action. Il n'existe pas de structure d'échange de ces informations » (Sauvé et coll., 2007 p. 69). Cela corrobore un manque de communication entre les universités. En ce qui concerne le lien entre les mesures d'accueil et d'aide offert par les universités, il y a peu d'études sur les facteurs susceptibles d'affecter l'abandon et la persévérance des études en lien avec ces mesures (Sauvé *et al*, 2007).

³⁰ (un tiers du réinvestissement a été consacré à cette fin) cela sans des éléments cités dans le contrat de performance établi entre les universités québécoises et les MEQ dans les années 2000 afin d'atteindre des objectifs de persévérance et de réussite des étudiants. (Bernatchez et Gendreau, 2005)

³¹ Par exemple, « se familiariser avec l'établissement (son lieu physique, ses règles et règlements et ses services), faire connaissance avec d'autres étudiants inscrits au même programme, s'initier à une formule pédagogique privilégiée dans le programme (par exemple, la formation à l'apprentissage par problèmes), etc. (Cartier et Langevin, 2001, p.364)

Toutefois, aucune des recherches qui se penchent sur l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux ne prend en compte conjointement les apprentissages que ces mêmes étudiants estiment devoir faire au cours de l'élaboration et l'exécution du projet de migration pour études et surtout comment ils s'y prennent pour le faire. Bref, ces mêmes recherches ne prennent pas en considération le continuum du projet de migration et les différents apprentissages selon chaque étape du processus et la façon dont ils s'y prennent pour l'accomplir.

L'étude de Rosa et Poellhuber (2017) (voir l'article 1) a établi une typologie sur les préoccupations et questionnements lors de l'élaboration et exécution de leur projet de migration pour études. Parmi ces facteurs, on trouve la **réussite académique et l'apprentissage interculturel**. D'abord, leur étude a conclu que les étudiants sont très curieux et sensibles à la compréhension de la diversité culturelle présente sur le campus et dans la ville de Montréal, car leur réussite et leur intégration en dépendent. Pour cela les étudiants mettent en place des stratégies de sociabilité (Goyer, 2012), car ils sont conscients que la réussite de leur projet dépend de bien comprendre la culture et l'univers académique, d'en fait partie en interagissant surtout avec le personnel, les pairs et dans la mesure du possible participer à des activités parascolaires proposées par les associations des étudiants et/ou les centres de recherches, les facultés ainsi que par les différents services aux étudiants sur les campus. On pourrait dans ce cas affirmer que les étudiants internationaux souhaitent améliorer ou développer leur compétence et apprentissage socioculturels pour bien s'intégrer socialement à l'univers académique et réussir leurs études. Selon Maïnich (2015), les questions liées à la migration et à l'installation telles que les **problèmes sociaux et culturels**, le choc culturel, le choc climatique, le stress d'acculturation, l'isolement, l'anxiété, les difficultés relatives à la langue française et au logement, l'obligation de travailler pour financer leurs études intègrent les facteurs de persévérance chez les étudiants internationaux.

Le modèle proposé par Vincent Tinto (1975, 1993) sur la réussite et la persévérance postsecondaire peut fournir des pistes pour mieux comprendre les enjeux qui entourent l'intégration sociale et peut-être même économique des étudiants internationaux au Québec, une fois celle-ci mise en relation avec les activités d'accueil et d'intégration offertes par les universités aux étudiants. Du côté des théories sur **l'apprentissage social**, on reprend Albert Bandura (1976, 2003), pour qui l'apprentissage social consiste à être capable de reproduire un

comportement que l'on a observé. Cela génère **un sentiment d'auto-efficacité** : plus on fait, mieux on fait et plus on a envie de faire, car on se sent compétent (Vaufrey, 2010, p. 1).

Inefficacité de dispositifs d'aide

Les dispositifs de soutien aux étudiants existent depuis presque vingt ans dans les universités du Québec. L'analyse de dispositifs de soutien aux étudiants réalisée par Cartier et Langevin (2001) souligne que les dispositifs les plus efficaces et satisfaisants selon les étudiants universitaires sont les « ateliers sur les stratégies d'étude, monitorat, parrainage, réseau de soutien par Internet » (Cartier et Langevin, 2001, p. 375). Dans le cas de ces trois dernières, ils suggèrent que l'intervention « peut porter davantage sur des aspects très spécifiques au cours et au programme d'études, prenant ainsi en compte un réseau de soutien signifiant, les activités d'apprentissage à réaliser dans les cours et les références privilégiées dans le programme. »

Objectif de recherche

La présente étude a pour but d'identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social.

Cadre Conceptuel

À partir des études sur l'apprentissage social et les usages de réseaux sociaux, le but de cette étude est d'observer les usages des médias sociaux, et plus spécifiquement les sites de réseautage social (SRS) tels que *Facebook* et *LinkedIn*, afin de questionner ce phénomène sous l'angle de l'intégration et de l'apprentissage. Nous avons mis en relation le concept d'intégration avec deux concepts : celui de l'apprentissage social (indiqué par les relations interpersonnelles comprenant l'imitation et le modelage) et celui de l'usage des sites de réseaux sociaux (indiqué par leur utilisation dans le projet d'immigration afin de réseauter, de s'informer et d'apprendre à s'intégrer) afin de répondre mieux à la problématique de recherche.

L'intégration - le processus d'acculturation

Pour aborder l'usage de sites de réseautage social SRS / réseaux sociaux (*SNS social networking sites*) et l'intégration des étudiants internationaux, nous choisissons de présenter d'abord le concept sur l'intégration selon la perspective des migrations à long terme. En effet, les étudiants internationaux pouvant néanmoins être considérés comme une population en déplacement qui, malgré des spécificités liées à la situation de formation universitaire, rencontre les mêmes difficultés que tout autre groupe immigrant (Duclos, 2011).

L'intégration est un phénomène complexe. La plupart des études qui cherchent à comprendre le phénomène de l'intégration traitent de l'intégration des individus dans la société d'accueil. Quelques études se sont concentrées sur le processus tel que vécu par la communauté immigrante et ses institutions. Enfin, un dernier groupe s'intéresse aux changements que connaît la société d'accueil alors qu'elle absorbe un nombre important d'immigrants. L'intégration interprétée selon la perspective multiculturaliste comprend l'intégration comme un processus où l'individu participe de façon égalitaire et libre à la vie publique et où les individus doivent être mis en sécurité sur le plan culturel, ce qui nécessite une politique publique. Selon ce modèle, « la rétention des identités et des cultures d'origine postulait la préservation de la vie culturelle et communautaire des immigrants dans un contexte de citoyenneté et d'intégration économique et politique à la société américaine » (Labelle, Field, et Icart, 2007, p. 15). Selon Laaroussi, M. V., Simard, M, Baccouche (1997, p. 20) « [...] l'intégration se définit plutôt par la participation des acteurs à une multiplicité de registres sociaux, mais aussi et surtout par leur niveau d'implication dans les luttes et conflits qui traverse la société globale. »

Dans la **perspective québécoise**, la dimension linguistique est fortement évoquée dans les études sur l'intégration d'immigrants (Fall et Buyck, 1995; Piché et Bélanger, 1995; Vicent, 2004). Pour les étudiants internationaux non francophones, l'apprentissage de la langue est un défi inévitable et important pour leur intégration. Selon (Coulon et Paivandi, 2003) cette difficulté d'apprendre une nouvelle langue, dans le cas de recherche du parcours universitaire des étrangers en France, est présente dans toutes les enquêtes (p. 36).

Au Québec, au-delà des questions démographiques, les facteurs liés au vieillissement croissant de la population s'ajoutent à la pénurie de main-d'œuvre sur le marché du travail. En

matière d'intégration, les politiques d'immigration continuent à moduler l'intégration linguistique des nouveaux arrivants, même en considérant l'intégration économique. Dans un ensemble plus large, l'intégration est ainsi définie par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec comme un processus qui touche plusieurs dimensions de la société québécoise, dont la linguistique et l'économique :

[...] l'intégration linguistique dépend dans une large mesure de l'insertion socio-économique, de la fréquentation des institutions de la société d'accueil et de la qualité des relations interpersonnelles de l'immigrant ou de ses enfants avec des membres de la société d'accueil.

[..] Une intégration socio-économique réussie demande, outre les éléments particuliers liés à cette dimension, la maîtrise de la langue d'accueil comme outil d'intégration, la familiarisation avec les codes culturels qui sous-tendent les relations officielles et autres dans la société d'accueil ainsi qu'un climat de relations intercommunautaires favorisant l'égalité de tous les citoyens. (MICC, 1990, p. 50)

Selon les résultats obtenus par des chercheurs (Béji et Pellerin, 2010; Piché, Renaud, et Gingras, 2002; Hily et Berthomière, 2004) à propos du concept et des facteurs d'intégration pour les immigrants, on remarque qu'« avoir un bon réseau, c'est-à-dire être en contact avec des gens dans le pays d'accueil, avant et après l'immigration, aide les immigrants à s'intégrer ». Si l'on considère que les étudiants internationaux et les récents diplômés (immigrants temporaires) vivent un processus d'intégration socioprofessionnelle et académique semblable à celui des immigrants permanents, cette logique est aussi valide pour ces premiers.

Parmi les recherches sur l'immigration qui traitent d'adaptation et d'intégration, on trouve les termes suivants : « interculturel », « acculturation », « assimilation ». Lorsqu'une personne immigré, le contact avec le pays d'accueil lui demande des adaptations diverses : on parle de processus d'acculturation (Fasal Kanouté, 2002). La définition classique de l'acculturation donnée par Redfield, Linton et Herskovits, (1936), explique que l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact continu entre groupes et individus ayant des cultures différentes, avec des changements subséquents dans les modèles de la culture

d'origine de l'un ou des deux groupes. (p. 149, notre traduction)³². L'acculturation est un phénomène qui se réalise au niveau des groupes – les dominants et les dominés (Berry et Sam, 1997). Les groupes impliqués subissent des changements culturels dans leurs attitudes vis-à-vis du processus d'acculturation et de leurs identités culturelles (Phinney, 2003) ainsi que des changements psychologiques dans leurs comportements sociaux par rapport aux groupes en contact (John et coll. 2006, p. 305 notre traduction).

Dans le concept d'intégration, il y a un accent particulier sur la dimension culturelle, c'est-à-dire l'adoption par l'immigrant de certains traits culturels de la société d'adoption. Cette dimension a été mesurée par l'apprentissage de la langue officielle de cette société. Les difficultés liées à l'adaptation interculturelle représentent un des obstacles à l'intégration. Sous l'angle des facteurs positifs, plutôt que négatifs, l'enquête qualitative menée par (Moore et Popadiuk, 2011) sur les aspects positifs qui facilitent la transition interculturelle vécue par la majorité des étudiants internationaux a fait ressortir quatre grands thèmes sur le sujet (interagir avec les autres étudiants – avec les compatriotes et avec les locaux pour maîtriser la langue, préserver leur identité, avoir une ouverture envers l'autre et découvrir leurs propres compétences).

Le « migrant connecté »

Le développement des techniques de communication et les nouvelles pratiques migratoires existent bel et bien. Cependant, on dirait qu'avec les TIC et les médias sociaux, les communications et pratiques migratoires évoluent. Si les supports traditionnels utilisés auparavant par les immigrés pour se communiquer avec leurs familles et amis étaient des « messages oraux ou écrits confiés à des intermédiaires, lettres envoyées par la poste, messages enregistrés sur cassette (Sayad, 1985, p. 61), aujourd'hui « les migrants sont beaucoup plus à même de maintenir des liens forts avec leurs régions d'origine » (Hiller et Franz, 2004, p. 734 cité dans Mattelart, 2009, p. 18) grâce à l'utilisation des TIC.

³² Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups (Redfield et al., 1936).

Nous ne vivons plus à l'âge du migrant déraciné, nous sommes entrés dans l'âge du migrant connecté, où la modernité technologique offre de nouvelles formes de cohésion agissant à travers et en occupant des territoires numériques (Diminescu, 2002, 2008)³³.

Selon Komito (2011), le transnationalisme devient un nouveau facteur dans le processus d'intégration, d'assimilation (Berry, 2000) et/ou de diversité dans les sociétés d'accueil, d'autant que les nouvelles technologies permettent aux migrants d'exprimer leur attachement à leur société d'origine en utilisant les sites Web, les listes de discussion et des médias numériques (Cohen, 1997 ; Portes, 2001 ; Sökefeld, 2006 ; Tyner et Kuhlke, 2000), tout en facilitant les réseaux interurbains (par exemple, Hiller et Franz, 2004 dans Komito, 2011:1078)³⁴.

Plusieurs études démontrent que les TIC ont maintenant un rôle important dans des projets migratoires (Bayon, 2009; Diminescu, 2002; Nedelcu, 2002a, 2009a, 2009b; Komito, 2011; Mattelart, 2009; Oosterbaan, 2010; Scopsi, 2004, 2009), soit comme source d'information pour construire et maintenir des réseaux de connaissances, soit pour maintenir des contacts dans la société d'origine. Les TIC « peuvent faciliter la compréhension de la société d'accueil à distance et conduire à une intégration accélérée des migrants (Nedelcu, 2009b:4). Les TIC font déjà partie de la vie quotidienne de la plupart des immigrants et de la société d'accueil (Kluzer, Ferrari, et Centeno, 2009). Les TIC permettent également de tisser de nouveaux liens avec l'univers d'origine, de s'engager dans des activités économiques, sociales et politiques dans un espace transnational vaste et forger des identités cosmopolites mobilisant des symboles hétéroclites (Nedelcu, 2009b:4).

Les recherches menées par Oosterbaan (2010:101) portant sur l'usage du site de réseautage social *Orkut* par les migrants brésiliens à Amsterdam et à Barcelone confirment que les immigrants « utilisent les communautés virtuelles sur les sites de réseautage social pour maintenir des réseaux de connaissance qui facilitent la migration et l'installation dans les

³³ Danah Diminescu coordonne le groupe de recherche « TIC Migrations », l'un des plus importants groupes qui explore des nouveaux champs et sujets de recherche ainsi que l'impact des nouvelles technologies sur le monde des migrants.

³⁴ Transnationalism becomes a new factor in processes of integration, assimilation and/or diversity in host societies, especially as new technologies enable migrants to express their commitment to their home society using websites, discussion lists and digital media (Cohen, 1997; Portes, 2001; Sökefeld, 2006; Tyner et Kuhlke, 2000), while also facilitating long distance social networks (e.g., Hiller et Franz, 2004).

villes de destination.» Il souligne que les migrants (dans cette étude, des groupes évangéliques) utilisent *Orkut* pour soutenir les communautés de fidèles qui se réunissent régulièrement en personne et pour communiquer en ligne entre eux.

Nedelcu (2002; 2009) qui a mené sa recherche en analysant les échanges sur un forum de discussion de professionnels roumains immigrés au Canada a aussi conclu que l'espace virtuel est un prolongement des communautés réelles, mais ajoute qu'il est générateur et réduit significativement la perte de capital social potentiellement entraînable par la migration. Ces résultats de recherche montrent qu'avec la multiplication des réseaux migratoires, et en particulier de ceux qui sont soutenus par Internet, l'information sur les processus migratoires est devenue abondante et diverse; l'accès à des personnes-ressources s'est banalisé. Bien informés, les migrants sont capables de déployer de nouvelles stratégies. Celles-ci sont censées maximiser la réussite de leur insertion dans la société d'accueil, et ils apprennent à domestiquer ces stratégies souvent à distance, pendant la phase préparatoire de la migration. (Nedelcu, 2002:39)

En considérant que l'intégration est un processus d'apprentissage de plusieurs facteurs (politique, social, culturel et économique), l'usage que les immigrants font des TIC permet aux immigrants de s'informer sur la société d'accueil, les services gouvernementaux et le marché du travail. Par le biais du réseautage social, des immigrants de différentes communautés ethniques observent leurs pairs dans un domaine socioprofessionnel donné, cherchent des informations dans la diaspora sur le web. Grâce aux TIC, ils maintiennent des liens avec la société d'origine (*bonding*) et créent de nouveaux liens avec la société d'accueil (*bridging*). Les nouvelles technologies ont fait boule de neige en migration, fait, facilité par l'augmentation du nombre d'amis et de relations à l'étranger qui peuvent être trouvés et pourraient être disposés à fournir une assistance (Komito, 2011).

L'apprentissage social et les médias sociaux

Selon Albert Bandura, le précurseur de la théorie de l'apprentissage social, l'apprentissage consiste à être capable de reproduire un comportement que l'on a observé en « extrayant les règles sous-jacentes au style comportemental du modèle pour produire de nouveaux modèles comportementaux proches de ses styles, mais qui dépassent largement ce qui a simplement été vu ou entendu » (Carré, 2004:17). Selon Bandura « le modelage

détermine l'apprentissage principalement grâce à sa fonction d'information » (Bandura, 1976, p. 29) et

[...] tout apprentissage est social et l'observation suivie de l'imitation permet de faire bien des économies dans le processus d'apprentissage : si l'on observe attentivement une personne compétente dans un domaine et qu'on s'attache à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir-faire juste (Pinte, 2010, p. 82).

Lorsque l'on réussit à reproduire à un niveau satisfaisant le comportement observé, cela génère un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou « auto-efficacité » qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Le SEP est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Ceci dit,

« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leur capacité à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 1998 cité dans Carré, 2004, p. 13)

Dans ce qui concerne l'apprentissage, le SEP est perçu comme un facteur qui influence la formation d'apprenants et est déterminé par quatre sources d'information ou d'apprentissage : **les expériences personnelles (les réussites ou les échecs *Enactive Mastery Experience*)**, **les expériences vicariantes (observation d'autrui et le modelage *Vicarius Experience*)**, **la persuasion sociale (rétroaction et encouragements *Verbal Persuasion*)** et **les états physiologiques et émotionnels (état de santé, gestion du stress *Physiological and Affective States*)** (Bandura, 1997, 2003, p. 124). Ces quatre facteurs aident à la construction d'êtres humains qui croient en leur capacité intellectuelle et personnelle de réaliser certaines tâches. Il s'agit donc de sources d'informations qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité, qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains.

Il nous semble aussi que, dans le contexte scolaire ou universitaire, « un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif » et continue pendant les études universitaires (Lecomte, 2004, p. 67).

Peut-on considérer les SRS comme espace d'apprentissage? Si oui, quelles formes d'apprentissage sont liées à l'intégration sociale et académique des étudiants internationaux?

Le premier contexte où les SRS semblent être particulièrement efficaces est celui de soutien à des relations sociales. Les habilités sociales et, également, les habiletés affectives ont un impact important sur la réussite scolaire (Durlak, 2011). En effet, entre autres aspects, elles renforcent la confiance en soi, la capacité de s'exprimer et d'apprendre entre pairs (Ito et coll., 2008, Boyd et Ellison, 2007). En d'autres mots, l'apprentissage social qui s'établit dans ces espaces web (Haythornthwaite et De Laat, 2010) renforce les compétences sociales chez les apprenants.

Plusieurs considèrent qu'apprendre est un acte social qui se construit notamment à partir d'échanges ou d'interactions entre les personnes (Karsenti, 2011). Les chercheurs Haythornthwaite et De Laat (2010, p. 88) sont aussi d'accord sur ce point et souligne que la théorie de l'apprentissage social fournit quelques indications qui aident à comprendre l'apprentissage dans les réseaux sociaux :

Processes of dialogue and interaction between people are important for processing and reprocessing information on the way to understanding it. For some, this also includes manipulating physical objects, or working out problems. Trying the idea out – on others, on the world – are important and essential parts of the learning and social learning process (Cook et Brown, 1999).

En mai 2010, l'UNESCO a organisé un débat autour des implications des médias sociaux sur les sociétés du savoir, étant donnée l'utilisation croissante dans la société de médias basés sur le web 2.0.³⁵ En référence à l'impact de ce débat sur le secteur de l'Éducation, Pinte (2010), rappelle que la « fréquentation des plates-formes communautaires est devenue aujourd'hui un moyen pour les jeunes d'acquérir d'autres compétences. » (p. 82).

Valfrey (2010) quant à elle questionne la réduction du terme « apprentissage social » à simple utilisation des médias sociaux :

« Le processus d'apprentissage social a donc à voir avec la viralité de la diffusion des savoirs, savoir-faire et comportements, considérablement accélérée aujourd'hui par les réseaux sociaux. Mais il ne peut être réduit à ce simple phénomène. Il est temps de

³⁵ UNESCO. Repéré à http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-url_id=30520eturl_do=do_topiceturl_section=201.html. Page consultée le 3 mars de 2010.

revenir à Albert Bandura, pour réfléchir aux implications de sa pensée en matière d'éducation et de formation. » (Vaufrey, 2010, p. 1)

Dans les études de Boyd et Elisson sur l'utilisation des SRS par les jeunes, ces chercheurs concluent qu'il est possible d'identifier des apprentissages particuliers où les jeunes apprennent « *media-driven osmosis* » ce qui n'est pas nouveau. Cependant, « it's hard not to know certain things, but it's easy to know little in depth » Danah Boyd, (2007b). La superficialité de l'apprentissage est élevée. Les premiers travaux empiriques entamés autour des SRS par Ito et coll. (2008) identifient trois formes de participation et d'apprentissage:

- “*Hanging out*” (passer du bon temps ensemble), en utilisant des outils comme la messagerie instantanée, Facebook ou MySpace pour retrouver et discuter avec ses amis;
- “*Messing out*” (surfer, se frotter à l'extérieur), chercher de l'information, bricoler avec des moyens expérimentaux ou naviguer au hasard ;
- “*Geeking out*” (bidouiller), ou se plonger en profondeur dans un domaine d'intérêt ou de connaissance spécialisé (Ito et coll., 2008 cité dans Coutant et Stenger, 2009, p. 7).

Sites de réseautage social ou sites de réseaux sociaux

Alors, comment distinguer les sites de réseautage social ou sites de réseaux sociaux (SNS en anglais) des sites qui proposent des fonctionnalités très différentes ? Selon Stenger et Coutant (2010) « Les chercheurs, en sciences humaines et sociales en particulier, sont confrontés à un manque de définition rigoureuse pour ce nouvel objet qui est souvent confondu au sein du Web 2.0 avec d'autres « médias - dits - sociaux ».

En ce sens, en essayant de comprendre le terme et de classer les nouveaux médias sociaux, les typologies sont créées en fonction de leurs utilisations et les fonctions sociales (Cavazza, 2012; Endrizzi, 2013; Kaplan; Haenlein, 2010; Siemens; Tittenberger, 2009). Selon ces auteurs, les **médias sociaux** ou des logiciels sociaux permis par le Web 2.0 sont les sites de réseautage social / réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn, Orkut, Myspace), les sites de partage de vidéos (YouTube), blogues et microblogues, wikis, la baladodiffusion (podcasting), sites Photos de l'édition (Flickr, Picasa), Twitter, monde virtuel en 3D (Second Life), les signets sociaux (Délicieux, Diigo), la conférence Web (Elluminate, Adobe Connect, Skype), portefeuille électronique, etc. Ce que nous pouvons voir, c'est que l'évolution de ces médias

rend leur classification difficile et non définitive comme nous pouvons le voir sur la photo ci-dessous (Cavazza, 2012)³⁶.

Les sites de réseautage social / réseaux sociaux tels que Facebook et *LinkedIn* constituent une catégorie distincte de médias sociaux et sont les plus populaires. Pour trouver la définition du concept sites de réseautage social / réseaux sociaux (SNS en anglais), nous avons constaté que les travaux de la sociologue américaine Danah Boyd sont les plus connus et les plus cités. Par une approche ethnographique des SRS comme *Friendster* ou *Myspace* (2007c, 2008), ses travaux discutent des relations des jeunes avec l'information, ce qu'ils font et comment ils sont liés à l'acquisition de l'information (Boyd, 2007a).

Selon Boyd et Ellison (2008) les sites de réseautage social présentent trois caractéristiques principales et sont définis comme des services basés sur le web qui permettent aux individus de (1) construire un profil public ou semi-public au sein d'un système limité, (2) créer et faire évoluer une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent une connexion, (3) afficher et parcourir la liste de leurs connexions et de celles faites par d'autres au sein du système. La nature et la nomenclature de ces connexions peuvent varier de site à site (Boyd et Ellison, 2008, p. 211, notre traduction)³⁷

On trouve sur Internet toutes sortes de sites de réseautage social / réseaux sociaux (SNS en anglais). À propos du concept de « sites de réseaux sociaux Boyd et Ellison expliquent:

Sur plusieurs des grands sites de réseaux sociaux (SRSs), les participants ne font pas nécessairement le « réseautage » (en anglais « networking ») ou la recherche de nouvelles rencontres; plutôt, ils communiquent principalement avec des gens qui font déjà partie de leur réseau social étendu. Pour faire valoir le fait que ce réseau social articulé est une caractéristique organisationnelle fondamentale de ces sites, nous les appelons « sites de réseaux sociaux » (Boyd et Ellison, 2008, p. 211, notre traduction)³⁸

³⁶ Plus d'informations sur les différents panoramas de médias sociaux (2008-2012) proposé par Frédéric Cavazza sont disponible : <http://www.fredcavazza.net/2012/02/22/social-media-landscape-2012/>

³⁷ Social Network Sites: A Definition We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. (Boyd, 2008)

³⁸ On many of the large SNSs, participants are not necessarily “networking” or looking to meet new people; instead, they are primarily communicating with people who are already a part of their extended social network.

Les usages socionumériques

Les principales façons d'aborder l'étude des usages sont décrites dans l'ouvrage de Francis Jauréguiberry et Serge Proulx (2011), intitulé *Usages et enjeux des technologies de communication*. L'origine des études d'usage est née en France au début de la décennie 1980

« à partir d'analyses qualitatives décrivant ce que les gens faisaient effectivement avec des objets communicationnels tels que le magnétoscope, la télécommande du téléviseur, le répondeur téléphonique ou l'informatique à domicile, et autour de l'évaluation d'expérimentations sociales avec le Minitel, le câble ou la visiophonie » (Jauréguiberry et Proulx, 2011).

Aujourd'hui, les études contemporaines sur les usages des technologies sont devenues, selon Jauréguiberry et Proulx (2011), pluriels et hétérogènes

« du point de vue de la diversité des objets mis sous observation, et du choix des stratégies méthodologiques retenues : de plus, des tensions théoriques et épistémologiques importantes traversent le domaine d'étude, ce qui contribue à le rendre à la fois fragile et attrayant » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 101).

Dans le domaine de la sociologie des usages des TIC comme expérience, les travaux présentent trois logiques d'action : **une logique d'intégration et de reconnaissance, une logique utilitaire et une logique d'autonomie**. La **logique d'intégration et de reconnaissance** présente le besoin **d'être branché** pour s'intégrer au web afin d'exister économiquement et socialement (Jauréguiberry et Proulx, 2011). « En activant le bon réseau au bon moment, il est possible de partager à distance et d'être reconnu malgré l'absence : l'intégration passe par la connexion (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 107). Dans cette logique d'usage des TIC, « l'intégration est instrumentalisée, jouée et rentabilisée selon une vision stratégique des échanges. La participation d'un individu à un réseau est dans ce cas proportionnelle aux profits qu'il compte en tirer » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 113).

Le deuxième usage des TIC comme expérience présente une logique d'action de l'individu basé sur **la stratégie d'être efficace**. L'individu participe à plusieurs réseaux, afin de gagner du temps dans la recherche d'informations. Il repère et trie des membres/profils qui peuvent lui apporter des informations correspondant à ses attentes. Dans ce contexte, l'usage

To emphasize this articulated social network as a critical organizing feature of these sites, we label them “social network sites”. (Boyd, 2008)

des TIC est simplement **utilitaire** : « *qui peut m'amener quoi et dans quelle condition?* L'autre est vue comme une source d'informations et le partage se fait dans le but de recevoir de l'information en retour. Dans ce contexte, « l'altruisme et le partage, lorsqu'ils se donnent à voir, ne sont avancés que comme « mises » dans le jeu stratégique avec l'espoir de les récupérer décuplées » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 110).

« Que peut m'apporter de plus ce que je suis si je l'expose sur Internet ? Il y a mis en visibilité de ce que l'on est professionnellement (par exemple sur LinkedIn), de qui l'on connaît (Facebook), de l'endroit où l'on habite (Peuplade) et de ce que l'on fait (YouTube) dans un but de reconnaissance et de potentielles gratifications » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 113).

La troisième logique d'action passe par un usage où l'individu utilise les TIC de façon plus consciente, **critique et autonome**. Dans les deux logiques d'usage citées antérieurement, l'individu accumule de l'information et semble délaisser la construction de la connaissance (Wolton, 1999, cité dans Jauréguiberry et Proulx, 2011). Par exemple, l'usage dans la logique de l'autonomie empêche la plupart du temps que l'individu tombe dans ce tourbillon d'information.

Face au danger de la trop complète détermination de son expérience par la seule logique de recherche d'opportunité, de gain, de reconnaissance et de puissance, une réaction, visant à restaurer une autonomie d'action, à rétablir une distance réflexive et à se dégager d'une vision trop utilitariste de la réalité, est observable (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 117).

L'approche de la sociologie des usages, selon la perspective de l'appropriation des TIC, nous permettra d'analyser l'usage des sites des réseaux sociaux par les étudiants internationaux. Selon cette approche, les usages et appropriations des technologies sont motivés par le désir de répondre à des besoins personnels, ludiques et professionnels. Cette perspective nous permettra d'identifier et d'écrire les formes d'échanges et d'apprentissage sociaux liées à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études.

Méthodologie

Pour répondre à notre objectif, qui consiste à identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissage social lié à l'intégration réalisée au cours du projet de migration pour études, nous avons mené une recherche exploratoire de nature qualitative et descriptive sur le terrain qui s'appuie sur une méthode d'analyse de contenu obtenu des entrevues. La méthode

qualitative est une « succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (Mucchielli, 1996, p. 182).

Nous croyons que la méthode qualitative est la plus adéquate lorsque le but cherché, comme dans le cas de cette étude, est d'explorer le vécu ou le récit de vie des participants à partir de leurs propres expériences personnelles et du sens qu'ils leur donnent ou de l'interprétation qu'ils en font, mettant ainsi en première ligne les acteurs eux-mêmes (Paillé, 2006; Paillé et Mucchielli, 2008). Le fait que nous avons passé trois ans sur le site de recherche soutient la crédibilité et la fiabilité des interprétations puisque cela nous a permis d'acquérir une compréhension plus fine de la dynamique du contexte (Savoie-Zajc, 2011). Tout au long de la recherche, surtout après chaque entrevue, nous avons aussi tenu un journal de bord pour prendre note des sentiments, des impressions tout au long de la cueillette et de l'analyse de données (Baribeau, 2005).

Participants

Les participants sont des étudiants d'origine brésilienne inscrits à l'Université de Montréal. En ce qui concerne l'échantillon en recherche qualitative, selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 97), il « ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier ». Il faut préciser que dans la présente recherche, la construction de l'échantillon ne se fait pas dans un souci de représenter une partie quelconque de la population, mais plutôt d'avoir des exemples particuliers d'expériences sociales vécues pour essayer d'accéder à un autre niveau de connaissance (Deslauriers, 1991, p. 37). Nous avons choisi des étudiants qui répondent à des critères spécifiques : être d'origine brésilienne, avoir un permis d'études (n'être ni résident permanent ni récemment immigré), être inscrit à temps plein, être inscrit en programmes de maîtrise ou de doctorat de l'autonomie 2010 à l'hiver 2015. La sollicitation et le recrutement des répondants ont été effectués par un professionnel du service d'admission et de recrutement de l'UdeM (SAR), qui a communiqué avec les étudiants brésiliens de l'UdeM afin de leur demander s'ils acceptaient ou non de recevoir l'invitation à participer à l'entrevue et à nous contacter.

Nous avons aussi retenu un autre critère pour valider (fidélité) notre échantillon ainsi que l'analyse des données, celui de la saturation. Le signe de la saturation est expliqué par

Savoie-Zajc : « Le cycle itératif entre la collecte et l'analyse des données se poursuit jusqu'à ce que le chercheur n'apprenne plus rien de nouveau – les données se répètent, les discours des nouveaux participants n'ajoutent plus à la compréhension des expériences déjà recueillies » (Savoie-Zajc, 2011, p. 129). La reformulation de catégories d'analyse jusqu'à saturation assure aussi la concordance entre les observations empiriques et leurs interprétations et assure la validité interne de cette étude.

Le fait de choisir une communauté ou une nationalité en particulier nous permet d'avoir des individus qui partagent la même culture et qui diffère d'autres peuples. Cet aspect donne à l'étude une certaine uniformité par rapport au mode de vie, habitudes et comportements des répondants. Deuxièmement, lors du sondage réalisé par le Bureau canadien de l'Éducation internationale sur l'internationalisation, les universités canadiennes (13%) ont déclaré avoir la Chine suivie de l'Inde et du Brésil comme les pays prioritaires pour le recrutement des étudiants. De plus, la population étudiante brésilienne représentait 2,07% (8^e place) des étudiants internationaux au Canada en 2015 (BCEI, 2016). Plusieurs recherches ayant comme thème l'intégration (Nora et al. 1996) ont conclu que l'intégration académique et sociale est moins bien réussie pour les étudiants issus des minorités ethniques (Collin et Karsenti, 2012). Or, la communauté brésilienne peut être considérée comme telle en raison du petit nombre d'étudiants brésiliens à l'UdeM.

Par ailleurs, on a pris aussi en compte le statut légal de l'étudiant au Canada dans la mesure où la réalité d'un étudiant international avec un permis de séjour temporaire est bien différente, par exemple, de celle d'un étudiant étranger qui a déjà le statut de « résident permanent ». La notion de régime d'études a été aussi utilisée pour valider aussi le statut légal de l'étudiant au Canada. Les étudiants qui possèdent un permis d'étude comprennent le non-Canadien qui est au Canada pour étudier et ils ne sont pas inclus dans la catégorie des résidents permanents. Dans ce cas, ne peuvent pas étudier à temps partiel ceux qui correspondent à une activité totalisant moins de 12 crédits dans un trimestre.

Parmi d'autres variables, la plupart des modèles sur l'intégration et l'immigration (Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995; Vincent, 2004) considèrent la variable de temporalité de la migration (ex. durée de résidence) comme étant très importante pour l'étude des processus d'intégration d'immigrants à la société d'accueil. Dans l'étude de Duclos (2011) sur l'intégration universitaire des étudiants internationaux, le facteur temps lui semblait essentiel

dans la compréhension du parcours migratoire ainsi que dans les situations vécues au long du processus. Duclos suggère même de décaler le seuil de l'ancienneté à deux ou trois ans (au lieu d'un an) pour tester cette variable avec plus de précision. Même si les étudiants internationaux inscrits au 2^e et au 3^e cycles sont moins nombreux par rapport à ceux inscrits au 1^{er} cycle au Québec, nous les avons choisis, car la proportion d'étudiants internationaux aux 2^e et aux 3^e cycles est plus importante par rapport au nombre d'étudiants locaux.

Collecte de données

D'une part, l'intérêt accordé à l'apprentissage social et les usages de sites de réseautage social et autres médias sociaux nécessitent le recours à l'entrevue semi-dirigée individuelle comme outil de collecte de données. Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue rend explicite l'univers du répondant afin non seulement de le comprendre et d'apprendre son monde, mais aussi d'approfondir certains thèmes dans une perspective émancipatrice. L'avantage de cet outil est qu'il combine l'objectivité et la profondeur » (Lamoureux, 2000, p. 148). Les données recueillies correspondent à vingt-deux entretiens semi-dirigés d'approximativement 90 minutes qui ont été enregistrés et transcrits intégralement, donnant une vingtaine de pages de verbatim à simple interligne.

Les entrevues ont eu lieu lors de la première semaine de décembre de 2014 jusqu'au début de février 2015, soit moins de quatre mois après le début du semestre dans le but d'avoir, autant que possible, des données de répondants nouvellement admis en septembre. Cependant, malgré le petit nombre d'admis et la difficulté d'en recruter, certains participants étaient en mi-parcours de leurs programmes et deux participants venaient de recevoir leurs diplômes. La grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée en tenant compte du canevas d'entrevue concernant l'apprentissage social et les usages de sites de réseautage social et autres médias sociaux selon la théorie de Bandura (1997, 2003) à propos de sources d'information qui aident le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que l'objectif spécifique de cette étude.

Analyse de données

L'analyse de contenu des entrevues (données suscitées) a été analysée avec le logiciel 'QDA Miner' qui a aidé à faire le traitement et le codage des données et à « effectuer divers

calculs, tant quantitatifs que qualitatifs, sur les unités extraites » (Van der Maren, 1996, p. 11). Le codage a été fait de façon mixte, c'est-à-dire ouvert et fermé, avec ajustements itératifs de la grille pour analyse postérieure des données.

À l'aide de la grille thématique, l'analyse du corpus ou l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2005; Van der Maren, 1996b) a été faite en reliant les principaux concepts clés de notre recherche précédemment développés (les sources d'information et d'apprentissage social - Bandura, 1997, 2003) avec les thèmes présents dans la grille de codage. Dans ce cas, la détermination de rubriques pour analyser les unités de sens ont été construites par écho analogique où selon Van der Maren, 1996 « la lecture du texte s'effectue alors en référence à plusieurs modèles, souvent partiels et analogiques, peu connectés entre eux, perçus comme équiprobables et qui restent latents [...] ». Ensuite, pour évaluer la pertinence de la grille d'analyse issue de l'analyse du premier document au hasard (entrevue transcrite), nous avons codé trois autres entrevues et, à la fin, nous avons essayé de stabiliser la grille de codage. Une fois que la liste de codes a été ajustée sur quatre entrevues, un second codeur a codé les mêmes documents pour comparer le codage. Nous sommes arrivés ainsi à un troisième ajustement de la grille (Van der Maren, 1996a). Ce contre-codage a été fait afin d'assurer la fidélité interne et externe du codage, et nous avons obtenu un accord satisfaisant de 79,4% de fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse, ce qui respecte l'indice minimum de 70% fixé par (Miles et Huberman, 2003). Le contre-codeur possédait les questions de la recherche, le cadre conceptuel et le livret de codes pour contrôler le codage. Il avait aussi la liste de codes et description, le matériel avec les unités (passages significatifs) qui ont été faites lors du codage semi-ouvert par le codeur.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction de l'objectif visé, celui d'identifier et de décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études, particulièrement sur les sites de réseautage social. Les résultats et extraits présentés dans cette section illustrent les propos explicites d'étudiants aux questions « *Avez-vous utilisé des sites de réseautage social (ex. Facebook ou LinkedIn) ou autres outils numériques pour interagir avec les gens lors d'élaboration et exécution de votre projet pour la migration pour études au Canada ? Si oui, avec qui avez-vous interagir ou échanger ? Quel*

outil numérique avez-vous utilisé ? Comment ? Pour quoi ? et dans quel moment de votre parcours d'immigration pour études – avant ou après votre arrivée au Québec ? ».

Ce sont d'abord les résultats relatifs au contexte pré-migratoire de étudiants qui sont rapportés suivis de ceux du contexte post-migratoire.

Apprentissage social lié à l'intégration et la migration pour études

En ce qui concerne les caractéristiques de l'apprentissage social dans le contexte de migration pour études, le Tableau VIII nous montre quels sont les thèmes ou les trois dimensions théoriques de l'apprentissage social selon le chercheur canadien Albert Bandura (1997, 2003) suivi de leur description utilisée lors du codage des entrevues.

Tableau VIII. Grille de codage de dimensions théoriques de l'apprentissage social adapté de Albert Bandura (1997, 2003)

Les trois dimensions de l'apprentissage social	Descriptions dans le contexte de migration pour études	Illustration par les propos des participants
<i>PROCESSUS VICARIANTS</i>		
Les expériences vicariantes (ou modelage) d'êtres humains modifient leurs croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison de ce que font les autres.	Apprentissage de l'immigration pour études c'est fait par l'observation de semblables, d'autres personnes dans le même contexte de migration pour études	« Cette personne m'a aidé avec le "step by step", à chaque étape de la demande d'admission [...] sur comment étudier ... comment fonctionne les quartiers, comment c'est le fonctionnement de l'école pour les enfants. » CAS8 MF ³⁹
<i>PROCESSUS SYMBOLIQUES</i>		
Capacité de l'être humain à utiliser des symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer et prévoir l'avenir, ainsi que pour anticiper ou évaluer ses propres actions.	La symbolisation créer par l'individu pour représenter et comprendre le contexte de la migration pour études lui permet de construire et acheminer ses actions afin de l'accomplir.	« Je suis resté en contact avec eux en particulier avant de venir ici, pour savoir comment les choses fonctionnaient ici ... [...] Parce qu'ils ont eu une expérience similaire, alors, parler avec eux, nous permet de comprendre que les gens d'ici pensent différemment. » CAS10 DFB

³⁹ Tout au long de la présentation des résultats, « CAS » signifie « CAS », « D » réfère à « doctorat », « F » renvoie à « femme » et « M » à « homme » et « B » à bourse. Les numéros permettent de spécifier l'ordre laquelle les participants ont été interviewés.

PROCESSUS AUTO-REGULATEURS

Capacité de l'être humain de diriger soi-même vers l'intention et le but souhaité.	Capacités de l'être humain de diriger leurs intentions et actions vers le but de la réalisation et exécution du projet de migration pour études à partir de leur relation avec les autres et l'environnement qu'il entoure afin de produire le comportement indiqué.	« Je n'ai jamais pensé que ça irait mal, je pense que je suis très optimiste, un peu fou peut-être, courageux, mais, toujours avec la pensée très positive, car je pense que quand ça doit arriver... ça y est, et voilà. » CAS 17_DHB
--	--	--

Malgré le fait que le sentiment d'auto-efficacité personnelle n'est pas l'objet direct de cet article, nous comprenons que pour étudier l'apprentissage social ou vicariant, il est nécessaire de comprendre ses sources d'information selon la théorie de Bandura (1997, 2003). Dans ce sens, selon la théorie de sentiment d'auto-efficacité personnelle de Bandura, les quatre sources d'information et d'apprentissage influençant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sont **expérience personnelle, expérience par observation ou vicariante, persuasion sociale, états physiologiques et émotionnels**. Dans le cadre de cet article, notre but n'est pas d'identifier le sentiment auto-efficacité chez les répondants, mais plutôt d'illustrer les moments d'interaction et d'apprentissage entre les étudiants dans leur contexte de migration pour études qui permettent d'échanger différents aspects liés à l'intégration. Le Tableau IX présente selon Bandura (1997, 2003) les sources d'information et d'apprentissage influençant le sentiment d'efficacité (SEP) selon la théorie d'apprentissage sociale de Bandura ainsi que notre interprétation dans le contexte de migration pour études.

Tableau IX. Grille de codage - sources d'information et d'apprentissage influencent le sentiment d'efficacité (SEP)

<i>Catégorie : Apprentissage social dans les réseaux physiques et numériques</i>		
<i>Apprentissage et SEP</i>	<i>Apprentissage, SEP et migration pour études</i>	<i>Illustration par les propos des participants</i>
Expérience personnelle		
Les expériences vécues, les réussites ou les échecs sont les plus influents sur le sentiment d'efficacité.	Les expériences socioacadémiques (performances antérieures, succès, échecs) influencent le projet de migration pour études	« J'ai toujours été un très bon étudiant [...] Je suis arrivé à la maîtrise en France et j'ai eu des notes basses [...] Je ne comprenais pas pourquoi. »

		CAS13 DHB
Expérience par observation ou vicariante		
Observer les réussites ou les échecs d'autres personnes dans des tâches aide l'être humain à construire par eux-mêmes des nouveaux comportements et compétences vers certaines actions/intentions qui vont au-delà de ceux qui a été observés (modelage).	Observer les réussites ou les échecs d'autres étudiants ou immigrants par rapport à leur projet de migration pour études devient source d'élaboration de nouveaux comportements et des compétences vers la réalisation du projet de migration pour études pour eux même.	« Je suis entré en contact avec cette personne qui m'a dit qu'elle faisait la maîtrise, et cette personne m'a aidé avec le «step by step», à chaque étape de la demande d'admission [...] sur comment étudier ... est comment fonctionne les quartiers, comment c'est le fonctionnement de l'école pour les enfants. » CAS8 MF
Persuasion sociale		
La persuasion par autrui et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités.	L'encouragement, la critique ou le soutien de la famille, des amis (individus significatifs) a un impact lors de réalisation du projet de migration pour études.	« Et il a envoyé sa demande, il a été approuvé et a passé ici trois mois. Quand il est retourné au Brésil autour de février 2013, il m'a donné un porte-clés de l'UdeM que j'utilise tous les jours. Il m'a dit : « ah vous voulez faire un doctorat à l'extérieur ? Allez-y !! » CAS5 DFB
États physiologiques et émotionnels		
Les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement.	Les informations transmises par le corps (stress, anxiété, joie, etc.) aident les gens à évaluer leur confiance en soi pour la réalisation du projet de migration pour études.	« Très, il était très tendu ... Parce que je souffre du syndrome d'anxiété, alors j'essaie de tout bien faire avant [...], mais la date, je n'avais eu aucun contrôle sur la date, la communication avec CAPES était très tronquée. » CAS14 DHB

D'abord, nous voulons souligner que dans cet article, notre objet d'étude est l'observation d'autrui en tant que source d'information et d'apprentissage social dans le contexte de la démarche pour la migration pour études. Cependant, on présente les résultats obtenus lors d'entrevues pour les autres sources d'information et d'apprentissage démontré dans l'étude de Bandura (1997, 2003; même s'ils ne font partie de l'objet de cet article, nous avons conclu qu'ils nous aident à comprendre les résultats de recherche.

Contexte pré-migratoire

L'analyse des résultats démontre que dans le **contexte pré-migratoire**, les réseaux sociaux physiques sont les plus utilisés par rapport aux réseaux sociaux numériques (Figure VI).

En ce qui concerne la catégorie « réseaux sociaux physiques », malgré le fait qu'ils utilisaient différentes technologies de communications pour rester en contact avec eux, on comprend dans leur propos lors d'entrevue que leurs contacts étaient des personnes qu'ils côtoyaient ou connaissaient en personne avant de prendre la décision d'étudier au Canada. Pour cette raison, nous avons décidé de présenter leurs propos avec le code « réseaux sociaux physiques », car il traite des processus vicariants d'apprentissage social sans l'aide de sites de réseautage social ou autres médias sociaux numériques.

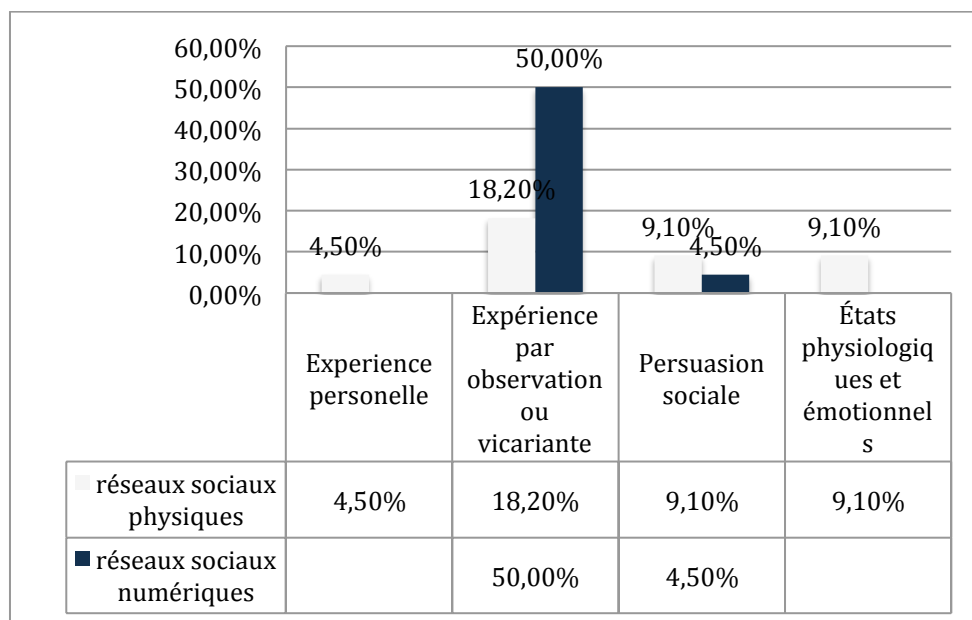


Figure VI. Les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte de démarches de migration pour études avant d'arriver au Québec.

Donnant suite à notre analyse, cette section présente en détail le codage par variables, selon les sources des d'information et d'apprentissage influencent le SEP dans les **réseaux sociaux physiques** :

L'expérience personnelle : Un de répondants (4,50%) a raconté leur mauvaise expérience dans le programme de maîtrise en France. Cela lui a fait quitter le programme et essayer

d'étudier au Canada. Cette expérience négative l'a fait contacter un professeur à l'UdeM pour entamer les démarches.

« J'ai toujours été un très bon étudiant, vous savez !? [...] Je suis arrivé à la maîtrise en France et j'ai eu des notes basses [...] Je ne comprenais pas pourquoi. [...] J'ai donné des cours sur ce sujet au Brésil, et le jour de l'examen, j'ai eu la plus basse note de la classe. Et quand je suis allé en parler au professeur... son niveau d'autorité était si grand ... ce fut un choc, c'était une offense ce j'avais fait ». CAS13_DHB

Expérience par observation ou vicariante : Parmi les répondants, quatre répondants (18,20%) ont déclaré avoir côtoyé ou connaître en personne les gens avec lesquels ils gardaient un contact et avec qui ils ont discuté des questions liées à leur projet de migration pour études (Figure VI). Les divers échanges entre les répondants avec des étudiants ou anciens étudiants, ou même des Brésiliens qui habitent au Canada, leur ont permis d'en apprendre sur les différents aspects nécessaires, selon eux, pour entamer leur projet de migration pour études. Par « apprentissages », nous soulignons ceux liés aux démarches d'admission et d'immigration, ceux liés au comment étudier dans un autre pays, à la connaissance des arrondissements et du fonctionnement de l'école pour leurs enfants. Ces apprentissages qu'ils estiment devoir faire au long du processus de migration pour études les aident à former une opinion et cela pourrait jouer un rôle dans la dynamique d'intégration, en particulier lorsque le Québec est présenté comme un endroit où l'accueil et l'intégration des étudiants est favorisée. Voici quelques extraits :

« Les autres personnes qui ont aidé sont la belle-mère de ma femme (elle est venue faire un stage postdoctoral ici). Elle avait déjà demandé un visa il y a quelques années, mais apparemment le processus a changé ... [...] J'étais plus informé avec ma belle-sœur. Elle a vécu ici avec son petit ami (elle a fait son baccalauréat ici) » CAS13_DHB

Avant de choisir l'Université de Montréal et de poursuivre ses études au doctorat au Canada, un étudiant a déclaré avoir eu des échanges par courrier électronique avec le doctorant qu'il y a connu, lors de son stage au baccalauréat au Canada en tant que visiteur en 2013. Ses échanges portaient sur les choix possibles de l'université pour faire son doctorat :

« Je parlais avec des amis, en particulier avec un étudiant au doctorat qui venait du sud du Brésil. À l'époque, je lui ai posé des questions sur les universités américaines auxquelles je pensais et je lui ai demandé ce que lui en pensait. » CAS27_MHB

Persuasion sociale : Le code persuasion sociale a récolté 9,10% de réponses, c'est-à-dire que les propos de deux cas nous a fait comprendre que les arguments (persuasion sociale) qu'ils ont reçus ont joué un rôle important sur la motivation à apprendre plus sur la démarche pour étudier au Québec. Par exemple, lors de l'élaboration de son projet de recherche pour faire sa demande de bourse au Brésil, un des répondants a déclaré avoir reçu l'aide de sa future directrice de recherche pour la relecture de son projet de recherche. Il nous semble que ce propos a été une source d'apprentissage importante pour lui.

« Elle [directrice de recherche] m'a envoyé ses commentaires et cela m'a impressionné parce qu'elle a fait des éloges sur moi et puis cela m'a beaucoup impressionné parce que parfois, même dans notre propre ville, nous ne sommes pas valorisés alors que quelqu'un qui vient de loin peut vous apprécier, n'est-ce pas? L'UdeM et le Canada me donnent des possibilités que je n'ai pas eu au Brésil. Donc, c'est ça. » CAS 17_DHB

À ce sujet, la persuasion verbale d'ami, ancien étudiant à l'UdeM, a été aussi une source d'apprentissage pour un des répondants.

« Et il a envoyé sa demande, elle a été approuvée et il a passé trois mois ici. Quand il est retourné au Brésil, autour de février 2013, il m'a donné un porte-clé de l'UdeM que j'utilise tous les jours. Il m'a dit : « ah vous voulez faire un doctorat à l'extérieur? Allez-y! » CAS5_DFB

États physiologiques et émotionnels : Les propos de deux répondants nous ont fait comprendre leurs états.

« Il était très tendu... Parce que je souffre du syndrome d'anxiété, alors j'essaie de tout bien faire tout avant [...], mais la date, je n'avais eu aucun contrôle sur la date, la communication avec CAPES était très tronquée. » CAS14_DHB

« Je n'ai jamais pensé que ça irait mal, je pense que je suis très optimiste, un peu fou peut-être, courageux, mais toujours avec la pensée très positive, car je pense que quand ça doit arriver... ça y est, et voilà. » CAS 17_DHB

En ce qui concerne **l'apprentissage social ou vicariant et les usages socionumériques** pour les démarches de migration pour études, elle se fait aussi par l'observation de semblables, d'autres personnes dans le même contexte de migration. Les données démontrent que 50% des répondants dans leur propos ont confirmé avoir échangé et/ou observé d'autres étudiants ou personnes qui ont eu un vécu semblable au leur. Ces

apprentissages sociaux dans le cadre du projet de migration pour études deviennent source d'élaboration de nouveaux comportements et des compétences qui sont importants pour la réalisation du projet de migration pour études. Les différents apprentissages qu'ils estiment faire au long du processus sont effectués via internet et en échangeant des idées au sein de leurs "communautés numériques". Ces échanges sont fondés sur le partage d'intérêt, notamment en ce qui concerne les questions liées à la migration pour études.

Nos résultats ont montré un aperçu de pratiques numériques et de l'usage d'internet chez les futurs étudiantes et étudiants brésiliens à l'université au Canada et comment l'apprentissage social prend une forme dans ces espaces numériques, tels que montrés dans la Figure VI. Certains de nos répondants ont souligné le rôle des médias sociaux et autres outils numériques de communication en matière d'intégration : non seulement ils leur permettent de mieux comprendre la vie universitaire au Canada et l'accueil des étudiants internationaux, mais aussi mieux comprendre l'université, la culture, la langue, la société québécoise et tout cela avant d'y arriver.

Motivations des usages siconumériques

L'analyse des données nous a permis de dégager **certain types d'apprentissage social en ligne** que les répondants (9 cas) estiment faire avant d'arriver au pays d'étude. En effet, nous avons identifié les types de motivation que les ont motivés à **utiliser les sites de réseautage social et les différents médias sociaux dans l'apprentissage vicariant**. L'interaction en ligne est motivée pour mieux comprendre :

1. La vie universitaire au Canada
2. L'acceptation et adaptation des étudiants internationaux au Québec
3. Les exigences de demande d'admission et de bourse ainsi que pour le visa
4. La vie au Canada
5. La langue française et la saison hivernale
6. Les informations disponibles sur les sites officiels

Les répondants interagissent en ligne pour mieux comprendre la vie universitaire au Canada (le programme, étudier à temps plein, le nombre de cours à suivre) :

« Lui, dès le début, quand je l'ai appelé, il m'a mis au courant de la structure opérationnelle, de la façon que cela fonctionnerait à l'université. Nous avons commencé à parler beaucoup, je parlais souvent avec lui sur Skype et il m'a expliqué comment l'université est divisée physiquement, où était le bâtiment où j'allais étudier. » CAS8_MF

Outil : Skype

« Vous ne devez pas faire les trois en même temps. C'est mieux si vous prenez 2, 1, et les français, car il y a beaucoup d'informations que vous ne retiendrez pas tout. »
CAS9_MH

Les répondants interagissent pour comprendre l'acceptation et l'adaptation des étudiants internationaux dans les universités au Québec :

« C'était sur les réseaux sociaux comme Facebook et LinkedIn que je cherchais des gens. D'abord, j'ai commencé à regarder les groupes de personnes, par exemple : les Brésiliens à l'UdeM, les Brésiliens à l'UQAM... Et j'ai commencé à leur poser des questions : - ' Écoutez, c'est comment l'acceptation des Brésiliens? Comment sera mon adaptation ? ' ... CAS16_MF
Outil: Facebook et LinkedIn

Les démarches d'admission, de visa ou la demande de bourses d'études fait aussi partie de motivations qui mobilisent à utiliser les réseaux sociaux numériques :

« Oui, j'ai eu beaucoup d'assurance ???, mais j'avais quand même peur, par exemple, avec la liste des documents. [...] Puis, quand j'ai demandé au groupe Facebook [Admission UdeM] ... J'ai dit! Voilà! Quelqu'un m'a répondu et m'a expliqué quel type de bourse d'études je pourrais demander. » CAS16_MF

« J'avais vraiment peur. -, Mais je dois envoyer mon relevé des notes ? Mais je ne comprends pas la moyenne exigée. Je ne sais pas ... ' » CAS16_MF
Outil: Facebook Admission Université de Montréal

Les répondants sont en train de décider s'ils prennent la décision de venir au Québec pour étudier ou non. Pour eux, c'est très important de comprendre les aspects de la vie au Canada :

« Beaucoup de gens parlaient comme ça : je suis allé faire ma demande de visa et j'ai oublié de faire la CAQ, puis mon visa a été refusé. Aujourd'hui, de nombreux étudiants écrivent des blogues expliquant la manière dont ils avaient fait, où ils étaient arrivés, qu'elles étaient les étapes à suivre. » CAS5_DFB
Outil : Blogue

« Alors, ensemble bien sûr, on a regardé des vidéos sur YouTube de Brésiliens au Canada, par exemple. » CAS4_MF
Outil : YouTube

« À propos de leurs opinions sur l'université, à propos de leurs expériences canadiennes ... Toutes ces expériences, je les ai beaucoup apprises par Facebook. Par Facebook ainsi. » CAS13_DHB
Outil : Facebook

« Je me rappelle que j'ai discuté (via Skype), de manière informelle, avec un ami d'un ami qui était à Toronto. Il n'était même pas à Montréal, il était à Toronto, je voulais parler un peu sur ce que c'était de vivre au Canada. » CAS15_MF

La majorité ont déclaré l'importance d'apprendre la langue d'enseignement, de comprendre le climat froid du Québec et que par rapport à la langue anglaise, le français n'est pas si difficile :

« Ils parlent de cette manière : le Brésilien qui arrive ici, il apprend; il arrive à comprendre le français; il ne faut pas avoir peur ... à cause du français. Ils nous ont donné aussi des conseils sur la vie ici ... sur l'hiver » CAS10_DFB
Outil: Facebook

« Ils nous ont dit comme ça : garder un peu d'argent pour acheter des vêtements. Ne les achetez pas au Brésil parce qu'il n'y en a pas. » CAS15_MF

« De nombreuses vidéos d'hiver; d'ici au Québec. Les personnes qui amènent leurs enfants sur des traîneaux dans les rues, dans la neige, quel drame. Les Brésiliens, ils font une histoire très dramatique sur le froid : ' mais vous allez savoir si vous avez compris ça, quand vous l'aurez vu>. » CAS1_DFB
Outil: YouTube

Les contacts en ligne entre des étudiants admis et non-admis ou même avec ceux qui sont dans les mêmes étapes du processus de migration sont très souvent remarqués dans les données, surtout dans les situations où ils ont besoin de valider des informations disponibles sur les sites officiels des universités et des deux gouvernements. Souvent, ils essaient de discuter des informations officielles ensemble pour arriver à répondre à leurs doutes et questions.

« Puis elle a dit : 'on va faire un Skype et nous avons fait un Skype parce que c'est beaucoup plus rapide et plus dynamique. Mais, ça a été le dernier choix. On a eu plusieurs échanges en ligne avant. » CAS3_DHB
Outil: Facebook et Skype

Communautés numériques de Brésiliens

Pourquoi les candidats ou futurs étudiants préfèrent-ils interagir au sein de leurs "communautés numériques" sur Facebook ou LinkedIn ? La réponse à cette question est presque évidente lors de l'analyse des données. Ces espaces permettent, entre autres, de :

1. Faciliter d'accéder aux gens ;
2. Faciliter d'accéder aux gens qui parlent la même langue (le portugais);
3. La sincérité et la disponibilité des gens à aider et à partager ;
4. Les informations trouvées sur les sites officiels sont en français et ne racontent pas d'expériences.

D'abord, Internet, spécialement les sites de réseautage social, facilite l'accès aux gens. La préférence pour les échanges avec d'autres compatriotes trouvés sur les sites de réseautage social est facilitée par l'accès à l'internet, mais aussi par la facilité de trouver les gens. La majorité de groupes sur Facebook sont souvent nommés par des mots en portugais (i.e. « Brasileiros em Montréal », qui veut dire « Brésiliens à Montréal ») et il est très facile de trouver le nom d'une université dans le profil de l'utilisateur, soit sur *Facebook* ou *LinkedIn*. Selon les répondants, les communications via les réseaux sociaux avec des inconnus deviennent faciles et plus personnelles par rapport à l'envoi d'un message via courrier électronique :

« Il vous permet de rentrer facilement en contact avec les gens avec qui vous n'auriez pas le contact autrement ... Et je pense, par exemple, qu'il est plus intéressant d'écrire à quelqu'un que vous ne connaissez pas via Facebook, que lui envoyer un courrier. Parce que sur Facebook, la personne sait un peu qui vous êtes. Il peut regarder un peu, pour voir votre photo ... avoir une idée de qui vous êtes. Ça, c'est un peu plus personnel, je pense qu'on est ainsi plus disposé à répondre au courrier de quelqu'un qu'on n'a jamais vu dans la vie... Je pense que Facebook rapproche les gens. » CAS7_DFB

« On se connaissait déjà depuis plusieurs années ... (pause), mais je suis déménagé à Brasilia. Et elle est venue ici, suivre ma belle-mère qui fait un doctorat ici. Et on se parlait déjà. À l'époque, c'était Orkut, je commentais ses photos. » CAS13_DHB

Deuxièmement, la grande majorité des répondants de notre recherche ne parlent pas bien ni l'anglais ni le français. À part ce fait, il nous semble qu'ils sont plus à l'aise d'échanger avec quelqu'un qui parle leur langue. Cela peut générer un sentiment de confort et confiance lors des échanges.

« Ces réseaux sociaux sont super importants. La vidéo de vous en portugais est super importante à l'UdeM. Je l'ai vue plusieurs fois et je l'ai trouvée très cool, comme il est bon de voir des gens qui se trompaient en disant un mot français dans la vidéo en portugais. » CAS3_DHB

« Bien, j'ai suivi leur trajectoire sur Facebook, et quand ils sont revenus au Brésil j'ai eu plus l'occasion de parler de l'université, de leur expérience, sur le froid. » CAS10_DFB

« Je cherchais les étudiants de l'Université de Montréal sur Facebook. J'ai rencontré un étudiant et nous avons discuté un peu par Facebook, oui. [...] Il faisait un doctorat ici. Et moi, j'étais au Brésil réfléchissant encore à l'idée. Il m'a expliqué un peu la manière dont les choses fonctionnaient ici, il m'a recommandé quelques professeurs. Facebook a aidé dans le sens où je savais que là, je trouverais des gens. » CAS7_DFB

Troisièmement, l'analyse nous a montré que cette préférence pour les échanges dans leurs communautés numériques de compatriotes sur des groupes Facebook est motivée par l'origine de l'interlocuteur, car il est souvent un brésilien aussi. Ces échanges sont perçus comme étant sincères et venus de quelqu'un qui est disponible à aider et à partager ses connaissances par rapport au projet d'immigration pour études.

« C'est pour ça que je parle de l'importance de connaître quelqu'un qui a déjà vécu quelque chose de semblable. C'est pour ça que je me souviens que j'étais toujours sur LinkedIn et Facebook, les gens finissent par être sincère, ils ont tendance à vous aider, vous savez ?! La plupart des gens. » CAS16_MF

Finalement, les informations trouvées sur les sites officiels sont en français et ne racontent pas de véritables expériences de quelqu'un qui connaît le chemin à parcourir pour réussir leur projet d'étude.

« Lorsque vous quittez la partie française [le site UdeM] et que vous allez du côté brésilien [Groupe Facebook Admission Université de Montréal] pour dissiper les doutes, j'ai trouvé ça essentiel. D'abord, parce qu'il y a des questions particulières publiées par ceux qui ont déjà vécus ce parcours et le site officiel ne vous parlera pas de ça. Par exemple: Oh, je suis émigrant avec ma femme, est-ce qu'elle peut travailler? Elle peut avoir une assurance maladie? » CAS9_MH

Suivre la trajectoire de cas de réussite en ligne

La majorité des répondants ont souligné les raisons pour lesquelles ils utilisent surtout les médias sociaux (sites de réseautage social, blogues, YouTube) pour accompagner la trajectoire d'autres compatriotes ayant étudié au Canada. Ils ont pour but de :

1. Éviter des essais et erreurs;
2. Augmenter la confiance en soi.

Voici quelques extraits sur ses sujets :

- *Éviter des essais et erreurs* : Suivre et échanger en ligne avec quelqu'un qui a déjà vécu des expériences liées à l'immigration pour études dans le pays et l'université dans lequel le répondant est intéressé à envoyer sa demande est synonyme de succès, car ils évitent les essais et erreurs. En effet, leurs chances de réussite augmentent en agissant ainsi :

« Parfois, j'entendais quelqu'un parle de ces études au Canada, j'arrivais à m'approcher de ces gens et à leur demander comment cela fonctionne [demande de visa et CAQ] ? » CAS5_DFB

« Son expérience [une autre étudiant UdeM] m'a juste empêché de faire certaines choses » CAS12_DHB

« Je travaillais pour connaître toutes ces informations, en lisant beaucoup afin d'apprendre des erreurs et des réussites des autres. » CAS5_AnaC

« En plus de travailler à l'UdeM, elle a aussi fait le même programme que moi. Donc, ça été très facile parce qu'elle avait vécu tout ce que j'allais vivre au prochain trimestre, dont les doutes que je lui partageais... c'était très facile. » CAS9_MH

- *Augmenter la confiance en soi*. L'identification d'un cas modèle qui a réussi son projet de migration pour l'étude est synonyme d'augmentation de la confiance en soi-même. En termes pratiques, la lecture, les échanges dans les groupes Facebook ou tout autres médias sociaux ou même les échanges directs en ligne montrent aux aspirants à une admission à l'université qu'il est capable d'exécuter certaines tâches qui composent leur projet de migration pour études (i.e. sollicitation de permis d'études, bourse) et de réaliser leur rêve :

« Il existe un groupe de doctorants. Les gens qui sont à l'extérieur du Brésil commencent à apporter leur aide. Certaines personnes ont dit que si elles étaient capables, moi aussi je serais capable de réussir. » CAS5_DFB

« C'est beaucoup d'inspiration pour moi de voir les Brésiliens qui ont réalisé leur rêve, qui mènent des études dans une grande université. Nous sommes parmi les 100 meilleures universités, dans un endroit merveilleux, un pays qui est génial, et la ville, Montréal, cette pluralité culturelle et linguistique, je crois que ça, ç'a été très encourageant. » CAS3_DHB

Formes d'échanges et stratégies de communication sur les SRS

Quelles sont les stratégies de communication utilisée dans ces espaces, surtout les sites de réseautage social tels que Facebook et LinkedIn ? Nous avons identifié :

1. Lire les échanges et attendre avant de poser de questions ;
2. Envoyer un message via courrier ou messagerie interne du Facebook ou LinkedIn ;
3. Chercher les informations officielles avant de se fier aux échanges trouvés sur les sites de réseautage social ;
4. Contacter les gens en ligne pour ensuite les inviter à un rendez-vous présentiel ou par téléphone ;
5. Chercher les communautés brésiliennes d'abord à cause de la langue et pour avoir l'information facilement (ici il y a une difficulté à trouver les informations sur le site officiel de l'université).

Nous présentons ensuite les extraits sur ces stratégies :

- Lire les échanges et attendre avant de poser des questions.

« Quelqu'un parlait : 'eh, quelqu'un a déjà donné la réponse, allez, lisez la réponse. Ah oui! Cela existe'. Je dis toujours que vous apprenez de deux façons, ou vous lisez avant et de vous rendre compte que vous n'êtes pas satisfait et décidez de poser une question supplémentaire ou vous finissez pour refaire votre question. Parfois il y a des gens qui répondent à la même question mille fois, mais il y a des gens qui dit : 'celle ici a été déjà répondu'. Si vous lisez, cela ira vous aider. Essais et erreurs. » CAS5_DFB

Envoyer un message via courrier ou messagerie interne du Facebook ou LinkedIn.

« On est resté en contact étroit via Facebook, Messenger Facebook. Puis, je lui ai envoyé un message via Facebook avec mon faux profil [...] Puis, elle m'a invité à faire un Skype. » CAS3_DHB

Chercher les informations officielles avant de se fier aux échanges trouvés sur les sites de réseautage social.

« Il faut commencer par une source très fiable : celle du gouvernement du Québec. C'est l'endroit où nous avons cherché pour avoir de l'information sur les visas, sur le nécessaire pour avoir le visa, sur le genre de programme que nous pourrions faire, etc. Mais ça été vraiment à travers Facebook et LinkedIn que nous avons commencé à contacter et à voir des Brésiliens qui avaient été, par exemple, dans la même école française où nous sommes allés avant de commencer l'université. » CAS16_MF

Contacter les gens en ligne pour ensuite les inviter à un rendez-vous présentiel ou par téléphone.

« Et nous avons connu sans gêne certaines personnes sur internet. Nous en avons profité pour faire une rencontre personnelle. [...] – oh non! Ils étaient des Brésiliens! »
AS19_MF

« J'accompagnais beaucoup sur Facebook, nous avons fini par nous parler par téléphone. L'échange a été réciproque! Dans les deux sens! Je vous offre aussi de l'aide, oh, j'étais à São Paulo 'Écoutez, je suis là! Avez-vous besoin d'un document, je peux aller au consulat, je peux faire quelque chose!' Je lui ai offert ce genre de réciprocité. »
CAS12_DHB

Chercher les communautés brésiliennes d'abord à cause de la langue et pour avoir l'information facilement (ici il y a une difficulté à trouver les informations sur le site officiel de l'université).

« Vous posez des questions sur le côté brésilien [groupe Facebook Admission] qui ne sont pas écrites sur le site en français ou sont très cachées encore. Vous devez chercher beaucoup, vous perdez beaucoup de temps pour obtenir une information [...] J'ai perdu des millions de samedi, dimanche, jeudi soir, mercredi soir 3h du matin sur le site et dans Facebook pour trouver des informations. Je pense que cela fait partie du processus. » CAS9_MH

Contexte post-migratoire

Une fois arrivé au Canada et à l'université, on constate que l'apprentissage social en vue de l'intégration, continue à être pratiqué par les répondants, cette fois-ci dans le contexte académique. Dans cette section, on cherche à mieux comprendre l'observation d'autrui comme source d'apprentissage social dans la migration pour études.

Les apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisés au cours de la migration pour études sont ici représentés par l'observation de semblables, d'autres étudiants dans le même contexte de migration (40,90%). Nous constatons aussi que 35% des répondants soulignent avoir reçu de l'encouragement de pairs, de professeurs, d'amis et de la famille et que cela a été une source de motivation pour la poursuite du projet de migration pour études (figure x).

On remarque néanmoins quelques tendances. Le code « **expérience personnelle** » est **apparu dans un cas seulement** (4,50%). Ce code a été lié aux réussites obtenues pendant leurs études actuelles. Le code « **observation d'autrui ou modelage** » (36,40%) est quant à

lui plus fréquemment associé aux interactions avec collègues en classe ou en laboratoire soit pour apprendre sur la vie académique, la demande de bourse ou la pratique en laboratoire et la maîtrise de langue. Le code **persuasion sociale –verbale (40,90%)** a été souvent associé aux éloges reçus de professeurs, directeurs de recherche et pairs lors de la participation aux colloques ou en salle. D'autres répondants ont toutefois aussi mentionné le soutien de leur conjoint et amis en-dehors de l'université comme source de motivation pour la poursuite du programme.

Le code **facteurs physiologiques et émotifs** est apparu dans **22,70% des cas**. Ce code a été attribué à la confiance en soi de deux répondants qui se sont sentis reconnus après avoir reçu une bourse de mérite. Ces facteurs peuvent influencer de façon positive ou négative l'apprentissage et surtout le sentiment d'auto-efficacité, ce qui nous a fait comprendre les propos d'une étudiante qui a souligné son incapacité à obtenir une meilleure performance dans son programme à cause du fait qu'elle est mère, immigrante et que le français n'est pas sa langue maternelle. Encore à ce sujet, un autre répondant a déclaré qu'au début, le simple fait d'être en classe lui a fait peur, mais qu'elle a surmonté cette phase : « *Les présentations en public aussi me rendaient tendue* » CAS7_DFB. La figure VII et le tableau X montrent les résultats à ce sujet.

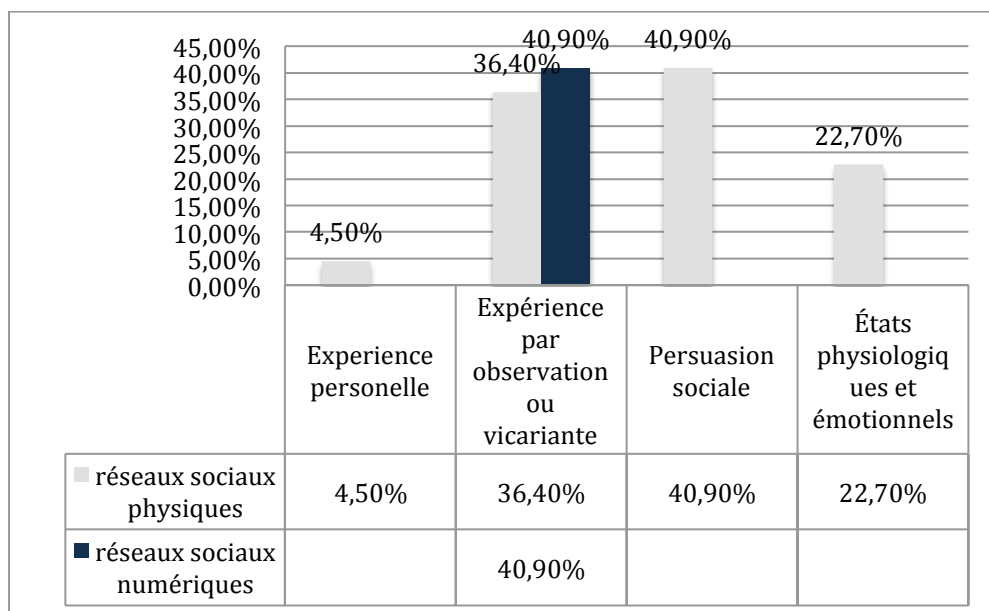


Figure VII. Les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte de démarches de la migration pour études une fois arrivé au Québec.

Tableau X. Nature des échanges généraux selon les sources d'information et d'apprentissage social

Réseaux sociaux physiques - nature des échanges	Illustration par les propos de participants
Expérience personnelle	« Mais au Brésil, je n'ai jamais eu la chance de travailler dans un institut de cette taille. Donc, pour certaines choses, tu le sais, je n'ai pas eu le côté pratique au Brésil. » CAS4_MF
Expérience par observation ou vicariante - pour apprendre à parler la langue d'enseignement en classe - pour apprendre les pratiques de pairs plus anciens - pour apprendre sur les travaux de pairs en salle - pour apprendre à demander une bourse d'excellence - pour analyser la situation et prendre une décision	<p>Eh bien, j'ai vu comment se sont comportés les autres étudiants. Les autres 2, 3 étudiants qui dont la langue française n'est pas la langue maternelle, l'un d'entre eux ne parlait pas rien du tout, il n'a pas été proactif en classe, il ne participait pas [...] Dans ce cas, j'observais les autres qui parlaient en classe, et j'ai remarqué qu'ils ne parlaient pas si bien. Mais, le professeur n'est pas québécois, il est le français. J'ai donc pensé, je suis aussi un immigrant! CAS9_MH</p> <p>« Je le regarde pour apprendre et améliorer mon espagnol qui a tellement besoin d'être amélioré. » CAS14_DHB</p> <p>« Il est étudiant au doctorat, mais travaille au laboratoire depuis longtemps. [...] Ils ont beaucoup d'expérience par rapport à moi qui suis arrivé hier. Donc, ces gens me disaient ce que je devais faire ou ne pas faire et quel équipement ils utilisaient. » CAS5_DFB</p> <p>J'ai appris à comparer les choses maintenant. Par exemple, si j'ai une mauvaise note dans un travail, j'ai une amie à qui je peux demander de l'aide : 'Oh, laisse-moi emprunter ton travail pour que je puisse jeter un coup d'œil. Qu'as-tu fait pour obtenir une bonne note? » CAS20_DFB</p> <p>« Oh, j'ai cette bourse, je suis arrivé et tel ??? [...] 'Wow pour ob bourse vous devez aller sur ce site, parler avec telle personne. N'y directement sans rdv, car personne ne te recevra. » CAS9_MH</p> <p>« Je suis allé parler aux gens; je n'ai pas attendu. Je suis allé parler aux gens et tout le monde se sentait égal, comme moi. Parce que, en réalité, l'objectif de cette maîtrise est le suivant: c'est de surmonter vos propres limites pour voir si vous êtes vraiment là dans le but d'être dans le domaine de la science ou pas! Pour vois si la science est vraiment pour vous ou pas. » CAS4_Louise</p>

<p>Persuasion sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence et le soutien du directeur de recherche; - Rétroactions des professeurs; - La reconnaissance et le soutien de pairs; - Le soutien de conjoint (e), amis et famille. 	<p>« Il était [le directeur de recherche] une personne merveilleuse qui est comme un coach dans ma vie professionnelle, qui m'a beaucoup aidée pendant ma maîtrise, qui m'a encouragé. » CAS8_MF</p> <p>« Ma professeure [directrice de recherche] m'a vu présenter, elle a aimé mes réponses. » CAS 17_DHB</p> <p>[...] dans les évaluations finales, je me souviens de ce jour. À la première session, après que j'aie déposé mon travail final, la professeure a fait un commentaire, elle était heureuse de savoir que je comprenais la discussion [...] » CAS21_DFB</p> <p>« Il m'a dit [futur directeur de recherche]: « Regardez, c'est l'article le plus difficile de tous que je donner en référence aux étudiants. Est-ce que vous avez bien compris? Parce que vous l'avez bien expliqué! » CAS16_MF</p>
<p>États physiologiques et émotionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les réussites motivent 	<p>« J'ai réussi des choses ici qui sont prometteuses, qui sont cools. Cela m'a laissée contente... la bourse de mérite » CAS4_MF</p> <p>« Écoutez, c'est difficile. Je pouvais faire mieux, mais je ne pouvais pas me le permettre parce que j'ai une fille, je suis une immigrante, ce n'est pas ma langue. » CAS20_DFB</p> <p>« La salle de classe elle-même, les étudiants me faisaient peur. Mais c'est quand j'ai réalisé ce que je faisais. Bon sang, je voulais courir! ...C'était très difficile. Je me souviens bien d'assister à la première séance avec tant d'anxiété, tant l'anxiété, tant l'anxiété ... Si quelqu'un me demande ce que je fais. Comme, je ne vais pas être capable de répondre... C'était bien difficile. » CAS7_DFB</p> <p>« C'est comme ça, généralement au moment de la présentation des diapositives je reste très tendue, mais au moment des questions je suis plus relaxe, plus détendu et elle a été un peu surprise. » CAS 17_DHB</p>

La prochaine section illustre la nature des échanges attribués par les étudiants aux sources d'information et d'apprentissage dans le **contexte post-migratoire**. L'interaction et les échanges dans les réseaux physiques semblent couvrir les sources d'information et d'apprentissage social présentés dans le Tableau X. Ce tableau se compose de quatre sources d'information et d'apprentissage social et de leurs sous-fonctions, le cas échéant. Pour chaque aspect, une citation des participants est proposée en guise d'illustration.

Dans le **contexte post-migratoire**, les répondants changent de « côté » : ils sont maintenant les étudiants admis à l'Université de Montréal. Ils retiennent le rôle de ceux qui

répondent aux questions, plutôt que ceux qui posent des questions par rapport à la migration pour études. Dans cette section, encore une fois, nous avons analysé l'apprentissage social sous l'angle de la théorie d'apprentissage social de Albert Bandura (1997 2003). Cette fois-ci dans le **contexte d'usages de sites de réseautage social et autres médias sociaux**. La Figure VII antérieure montre l'unique code identifié lors des analyses, le code « **Expérience par observation ou vicariante** » (40,90%). Ce code est souvent associé aux interactions des répondants avec d'autres étudiants brésiliens sur le campus et hors du pays.

Le tableau suivant présente la nature des échanges en ligne attribués par les étudiants aux sources d'information et d'apprentissage dans le contexte post-migratoire.

Tableau XI. Nature des échanges dans les SRS selon les sources d'information et d'apprentissage dans le contexte post-migratoire

Site de réseautage social nature des échanges	Illustration par les propos de participants
Expérience par observation ou vicariante	
- fournir des informations sur la demande de bourse - fournir des informations sur la vie universitaire	« Les gens qui me cherchent, je les ai "signalé" dans le groupe (PhD) de CAPES, sur les demandes de bourses. » CAS13_DHB « Il y a eu un étudiant qui m'a posé des questions ... à propos de la Faculté de psychologie et d'éducation, ici ... Je parle plus de cette réalité ici ... Les autres questions provenant de personnes du Brésil elles sont plutôt rares ». CAS14_DHB
- Recevoir des sollicitations via Facebook et quelques fois par Skype.	« Cela se produit beaucoup, ils me demandent via Skype, ils veulent me poser de questions. Ça arrive. » CAS19_MF
- pour connaître les expériences d'autres étudiants sur le cours de français	« Elle m'avait déjà dit qu'elle avait aimé et l'avait trouvé intéressant. Je n'en ai encore fait aucun. Voyons voir ce que ça sera. » CAS12_DHB
- Aider les autres futurs étudiants	« Je dis toujours [groupe Facebook UdeM] : écoutez, si je peux et s'il y a quelque chose que je peux faire, envoyez-moi la question que je puisse aider. Parce que je sais combien de chemin de pierre dû casser pour comprendre certaines choses. » CAS16_MF « Quand les gens me provoquent, j'essaie d'entrer sur la page Facebook et d'écrire quelque chose. Il y a beaucoup de choses dont nous ne nous souvenons pas, parce qu'il y a de nombreux détails dans le processus, non ?! » CAS12_DHB

Nous n'avons pas pu attribuer aux propos des répondants les codes « **expérience personnelle** », « **persuasion sociale** » et « **états physiologiques et émotionnels** » dans le contexte d'usages numériques. D'un côté, la difficulté à trouver des propos qui collent à ces codes a été difficile. D'un autre côté, nous n'avons pas attribué cette difficulté au fait que l'identification de ces codes n'était pas notre question principale d'étude et que la méthodologie pour la collecte des données utilisée ne nous a pas permis d'identifier les sources d'information et d'apprentissage influençant le SEP. Cela ne veut pas dire que ces aspects n'étaient pas présents dans leur parcours migratoire.

Discussion

Nous pouvons commencer par rappeler l'objectif de notre recherche, lequel consistait à identifier et à décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études, particulièrement sur les sites de réseautage social. À cet égard, la principale source d'information et d'apprentissage social dans le contexte pré et post-migratoire est l'expérience vicariante. Il nous semble que la facilité d'accès à Internet et la facilité de trouver des interlocuteurs privilégient ce type d'apprentissage. Observer la réussite des compatriotes (contexte pré-migratoire) ou des pairs (contexte post-migratoire) peut augmenter la croyance dans leur propre potentiel à réussir leur projet de migration pour études.

Qu'il soit dans la phase pré ou post-migratoire, l'apprentissage par observation ou vicariant est plus présent parmi les autres sources d'information et d'apprentissage proposé dans la théorie d'apprentissage de Bandura. Dans ces deux contextes, on voit clairement que les sites de réseautage social, tel que *Facebook* et *LinkedIn*, ainsi que les autres médias sociaux ont le rôle principal pour soutenir les échanges, en étant un support à l'apprentissage social et à l'intégration d'étudiants internationaux dans leur parcours d'immigration pour études. En tant que source pour générer un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants et les futurs étudiants internationaux, l'apprentissage social peut collaborer à leur adaptation et réussite académique.

Les futurs étudiants tissent des liens avec les étudiants du Québec ainsi qu'avec des Brésiliens présents dans les communautés sur Facebook, spécifiquement au Québec. Ces derniers ne sont pas vraiment des étudiants, mais les échanges avec eux les aident par exemple à comprendre la vie à Montréal et la culture locale. Ces constats apportent un appui empirique à l'étude théorique de Nedelcu (2000b) en ce qui concerne le rôle des NTIC dans le déploiement des ressources en situation migratoire. Selon ces résultats de recherche, « les relations qu'on garde en ligne sont intermittentes, spécialisées et variables en intensité et mobilisées selon les ressources à acquérir » (Nedelcu, 2002b, p. 163).

Contrairement à ce qu'on pense, les réseaux sociaux numériques sont aussi composés par des acteurs (personnes, institutions ou groupes : les nœuds du réseau) et par des connexions (interactions ou liens sociaux), telles que les réseaux sociaux physiques, mais avec

des caractéristiques un peu différentes. En effet, les réseaux sociaux physiques sont aussi des communautés virtuelles (Wellman, 2001). Les répondants continuent à utiliser leurs réseaux sociaux physiques pour mobiliser des ressources et acquérir des expériences pour réussir leur projet d'immigration. Cependant, ils utilisent les deux, dans les deux contextes, mais il nous semble que dans le contexte post-migratoire, ils mobilisent les réseaux sociaux physiques, spécialement le réseau social universitaire présent au Québec, car il se trouve dans un nouvel environnement qu'ils ne connaissent pas du tout et dans lequel ils ont besoin de développer des compétences pour bien s'adapter et s'intégrer.

Les usages des réseaux sociaux dans le contexte post-migratoire restent plutôt pour répondre et aider d'autres personnes qui souhaitent parcourir le même chemin qu'eux, car il nous semble que la logique utilitaire d'usage de ces espaces devient moins importante dans le contexte post-migratoire (Jauréguiberry et Proulx, 2011). Maintenant, les étudiants sont plutôt centrés dans leurs réseaux sociaux physiques universitaires. Une autre hypothèse qui peut expliquer cette déconnexion volontaire de réseaux sociaux numériques d'étudiants dans le contexte post-migratoire c'est la surcharge informationnelle présente sur le web (Jauréguiberry, 2010). Ce non-usage est aussi renforcé par les inquiétudes par rapport à leur réussite et performance académique après la mobilité, celle ici qui prene la première place dans le rang de questions et préoccupations une fois à l'université (Rosa et Poellhuber, 2017).

L'interaction sociale dans les SRS semble propice au soutien de l'intégration dans le contexte de l'intégration sociale, académique et économique des étudiants internationaux, surtout dans la phase pré-migratoire. Ce processus est construit socialement, basé sur les intérêts et difficultés communs au sein de la communauté. Quand on demande à une personne pourquoi elle se rend sur un site comme Facebook, LinkedIn, elle répond que cette activité est fondée sur la sociabilité. Le « réseautage » - en anglais *social networking* - devrait favoriser l'intégration des étudiants internationaux par l'apprentissage des éléments de réussite à l'université.

Quelques pistes interprétatives proposées par Stenger et Coutant nous semblent intéressantes pour la présente étude : la notion d'apprentissage, de disposition et de compétence qui « permettent de ne pas céder à la foi technologiste pour comprendre sous quelles conditions des usages peuvent se développer et comment ceux-ci s'ancrent dans la socialisation de l'individu » (Stenger et Coutant (2009, p. 10). Dans ce sens, pour mieux

comprendre les besoins spécifiques des étudiants, il faut d'abord comprendre les usages qu'ils font des médias sociaux à la lumière des besoins, motivation, usages et stratégies plutôt que sur l'aspect simplement technique, justement comme nous l'avons fait en décrivant ce que les gens font effectivement avec les SRS et les autres médias dans leur contexte social.

Conclusion

L'objectif de cet article était d'identifier et de décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études; particulièrement sur les sites de réseautage social. Nous avons d'abord pu établir que les usages des sites de réseautage social jouent un rôle important dans les deux contextes d'immigration. D'abord dans le contexte pré-migratoire, ces espaces sont utilisés pour mobiliser des ressources et établir des connexions avec d'autres personnes qui vivent ou qui ont vécu un processus d'immigration pour étude semblable à celui qu'ils souhaitent entreprendre. Deuxièmement, dans le contexte post-migratoire, ils continuent à être importants, mais les étudiants changent de rôle : maintenant, ils sont ceux qui fournissent l'information à ceux qui sont au Brésil – les futurs étudiants. Les usages de plusieurs groupes Facebook de compatriotes qui ne sont pas nécessairement des étudiants suggèrent la recherche d'informations sur la vie au Canada, le climat et la culture locale. D'un autre côté, l'usage de groupes Facebook spécifiques pour les études à l'étranger suggère la recherche d'informations de cas de réussite, de témoignages d'autres personnes qui connaissent les processus de migration pour études.

En ce qui concerne les réseaux sociaux physiques, et cela dans le contexte pré-migratoire, les interactions sont motivées par l'amélioration d'une meilleure compréhension de la culture de la ville, la vie universitaire et l'acceptation des étudiants internationaux par le Québec. Les exigences sur l'admission et demande de bourse d'études, les questions sur la maîtrise de la langue française et le climat du Québec sont des sujets qui motivent l'observation d'autres personnes qui peuvent possiblement connaître les réponses. Dans le contexte post-migratoire, l'apprentissage du métier d'étudiant s'est fait via observation directe des pairs dans le contexte universitaire (réseaux sociaux physiques). Les étudiants brésiliens observent leurs pairs pour apprendre à parler la langue d'enseignement en classe, pour apprendre avec les plus âgés sur leurs pratiques dans les laboratoires ou en classe, pour

apprendre à bien écrire les travaux demandés. En ce qui concerne l'aspect financier, ils échangent avec d'autres étudiants sur le campus pour en apprendre plus sur la demande de bourses offertes par l'université. L'observation vicariante est source de matière pour analyser et réfléchir sur comment agir dans le nouvel environnement académique. L'autre aspect qui ressort des données est la persuasion sociale venant des pairs, professeurs et directeur de recherche et de conjoint (e) et amis. Cela influence leur motivation et les aide à avancer dans l'exécution de leur projet études. Leurs réussites et leurs échecs dans cette phase ont un impact sur leurs états physiologiques et émotifs. Par exemple, la non-maîtrise de la langue, la conciliation études-famille et l'obtention de bourses de mérite jouent sur leur stress et anxiété.

Cette étude montre également que les futurs étudiantes et étudiants utilisent les réseaux sociaux pour interagir au sein de « communautés numériques » fondées sur le partage d'intérêt, notamment en ce qui concerne les questions liées à la migration pour études. Nos résultats ont donné un aperçu de pratiques numériques et de l'usage de ces espaces chez les futurs étudiants et étudiants brésiliens à l'université au Canada. Nous avons conclu que l'apprentissage social dans le contexte de migration pour études favorise l'intégration d'étudiants dans la mesure où elle permet connaître l'univers académique et culturel du Québec, mais aussi dans l'interaction avec les pairs en classe et sur le campus. L'observation de pairs facilite leur intégration socioacadémique.

À la lumière de ces résultats, nous sommes amenés à recommander l'inclusion de l'interaction d'espaces de partage en ligne entre les étudiants brésiliens et les autres étudiants, comme étant un dispositif d'apprentissage sur l'intégration sociale et universitaire sur le campus, cela en complémentarité avec les autres services d'aide disponibles par les universités aux étudiants et en tenant compte des besoins directs des étudiants que nous avons identifié dans un autre article (voir article 1). Ceci dit, les sites de réseautage social tel que Facebook, en tant que tel, facilitent le réseautage qui résulte en apprentissages que les étudiants estiment devoir faire dans les différentes étapes du processus de migration pour études. Cependant, cela n'invalide pas l'usage traditionnel de réseaux sociaux physique sur le campus. Du point de vue de l'intégration, les activités de promotion, de recrutement et de rétention des étudiants pourraient être enrichies par un système permettant un réseautage en ligne entre les étudiants internationaux. Ceci pourrait être fait lors de foires et séances d'information à l'international, car les SRS sont une extension de l'espace physique réel.

En ce qui concerne les limites de cette étude, la première est le transfert de résultats. Dans notre cas, les résultats de notre étude ne peuvent pas être transférables dans le cas d'autres étudiants internationaux. Cependant, ils peuvent être adaptés selon le contexte. Par ailleurs, notre approche inductive d'analyse de données, même s'il s'agit d'une approche appropriée pour l'analyse de contenu provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou théories, comporte des forces et des limites; il laisse place à la subjectivité. Pour contrer ce biais, nous avons vérifié la fidélité interne et externe du codage, après l'ajustement de la grille de codage en faisant le codage inter-juges qui a eu un résultat satisfaisant.

En matière de force, le recours à un logiciel pour le traitement et l'analyse du contenu s'est avéré dans notre cas très important, car le volume d'entrevues et leur longueur étaient importants. « Une caractéristique des données qualitatives est leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité; de telles données produisent des descriptions denses et pénétrantes, nichées dans un contexte réel et qui ont une résonance de vérité ayant un fort impact sur le lecteur» (Miles et Huberman, 2003, p. 27).

Dans le but d'approfondir cette étude, il serait intéressant de chercher à utiliser un questionnaire de type Likert avec des énoncés pour mieux opérationnaliser l'apprentissage social vicariant ainsi que les autres sources d'information influençant le sentiment d'efficacité personnelle. Ces énoncés pourraient aussi indiquer dans quelle mesure les étudiants se sentiraient capables ou auraient envie de mettre en œuvre le comportement indiqué dans l'énoncé. Ce questionnaire pourrait être triangulé avec les données provenant d'entrevues semi-dirigées individuelles, qui contiendraient des questions directes sur l'efficacité de l'usage de sites de réseautage social et autres médias sociaux pour réussir les études. Une autre possibilité serait d'évaluer les dispositifs d'accueil et d'aide offerts aux étudiants internationaux selon les effets sur le rendement académique à court et à moyen terme et le rapport avec les usages numériques.

Bibliographie

(par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées qu'une seule fois dans la section bibliographique du document).

CHAPITRE 7 : TROISIÈME ARTICLE DE THÈSE

Pratiques sociales et stratégies d'intégration des étudiants internationaux aux cycles supérieurs

Sirléia F. S. Rosa

Bruno Poellhuber

Université de Montréal

Concepts clés dans le champ de l'immigration, les aspects liés à l'intégration et à l'acculturation sont souvent abordés en lien avec la situation des immigrants (résidence permanente), mais rarement en lien avec celle des étudiants internationaux (résidence non permanente ou séjour temporaire). Cependant, les résultats de recherche démontrent que « les réactions engendrées par la migration pour études sont pratiquement identiques à celles de la migration à long terme » (Duclos, 2011, p. 91). Cette étude qui s'insère dans une démarche qualitative exploratoire a pour objectif d'investiguer et d'analyser les pratiques sociales liées aux différents volets de l'intégration sociale, académique et linguistique des étudiants internationaux. Pour y parvenir, nous avons interrogé les répondants sur les expériences vécues au sein du système académique et social de l'Université de Montréal (Tinto, 1975, 1993). Les analyses nous ont permis d'identifier le volet de l'intégration académique et de l'intégration sociale et linguistique, ainsi que les stratégies d'adaptation ou intégration pratiquées par les étudiants internationaux. À partir de ces éléments, nous avons découvert certaines pistes et/ou améliorations pour le processus d'encadrement, d'admission, d'accueil et d'intégration de ce public cible.

Mots-clés : étudiants internationaux, étudiants étrangers, apprentissage social, migration pour études, pratiques et stratégies d'intégration, intégration académique et sociale, acculturation

Revue des sciences de l'éducation

Introduction

Les études sur l'intégration des étudiants internationaux attirent un nombre important d'études théoriques et empiriques. En effet, les aspects qui entourent l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants au sein des établissements postsecondaires comprennent aussi les études qui s'intéressent aux problématiques associées au décrochage scolaire, à la persévérance et à la réussite scolaire (Deil-Amen, 2011; Grayson et Grayson, 2003; Sauvé, et all, 2006; Schmitz et all, 2010; Skakni, 2011; Tinto, 1993). On trouve dans la littérature certains facteurs qui expliquent le problème d'intégration des étudiants internationaux qui sont : les **difficultés linguistiques, l'adaptation difficile à un système d'éducation différent de celui auquel ils sont habitués, ainsi que la difficulté à établir des relations avec les étudiants locaux**, l'interaction et la communication interculturelle (Dunn et Olivier, 2011), l'isolement (Guo et Chase, 2011), les difficultés financières et l'employabilité (Belkhodja et Esses, 2013). L'étude de Gemme et Gingras (2006) sur les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants aux cycles supérieurs dans les universités québécoises relèvent **l'encadrement, les progrès dans la production de résultats de recherche et la publication de ces recherches, les financements des études, ainsi que le genre**. « Le succès de la formation à la maîtrise et au doctorat semble donc passer, au moins en partie, par une socialisation encadrée aux différents aspects du métier de chercheur » (Gemme et Gingras, 2006, p. 1).

Les institutions assument elles-mêmes le développement des mesures de soutien à l'intégration des étudiants internationaux et cela entraîne des coûts considérables pour lesquels elles demandent l'aide du gouvernement provincial. Ces mesures de soutien pour aider les étudiants internationaux et favoriser l'intégration et la persévérance varient d'une institution à l'autre, mais en général elles se résument en « tutorat, parrainage et soutien par des pairs, classes de rattrapage et de renforcement, ateliers de langue » Bernatchez et Gendreau (2005, p. 52). L'offre de bourses d'admission et d'activités d'accueil et d'intégration⁴⁰ ainsi que la

⁴⁰ Par exemple, « se familiariser avec l'établissement (son lieu physique, ses règles et règlements et ses services), faire connaissance avec d'autres étudiants inscrits au même programme, s'initier à une formule pédagogique

promotion et le développement de la "vie étudiante" sont aussi vus comme des moyens de favoriser la persévérance et la réussite (Bernatchez et Gendreau 2005, p. 52).

Ces recherches démontrent l'importance de considérer ces facteurs dans l'expérience institutionnelle, c'est-à-dire dans le système universitaire au sein duquel évoluent les étudiants internationaux. Elles discutent de leur intégration et du succès conséquent dans l'exécution du projet d'études à l'étranger. L'intégration vue sous cet angle suggère le développement de compétences de la part des étudiants internationaux qui seraient soutenus par l'environnement institutionnel universitaire.

L'objectif de cette étude exploratoire qualitative est donc de mieux comprendre la situation d'intégration des étudiants internationaux, laquelle est entendue comme une combinaison de l'intégration sociale et universitaire (Duclos, 2011; Tinto, 1993). Nous proposons de contribuer à la discussion en approchant l'objet d'étude sous l'angle de l'intégration institutionnelle académique des étudiants internationaux.

Nombre croissant d'étudiants internationaux au Québec

En 2012, selon le rapport du Ministère de l'Immigration et de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) sur l'immigration temporaire au Québec, 16 700 étudiants internationaux sont arrivés au Québec « ce qui est supérieur aux entrées observées à chacune des cinq années précédentes » (MIDI, 2014, p. 21). Ce chiffre n'a pas dépassé le seuil des 15 000 pour les années 2009, 2010 et 2011. En termes d'effectifs, le nombre total d'étudiants internationaux au Québec était de 38 114 étudiants le 1^{er} décembre 2012 (CIC, 2012a). En 2012, au Canada, l'Ontario (42%) reçoit la plus importante proportion d'étudiants venus de l'extérieur, suivie de la Colombie-Britannique (26%) et du Québec 2012 (14%). À l'automne 2013, dans les universités québécoises, le nombre total d'étudiants inscrits (internationaux et non internationaux) a franchi pour la première fois le cap des 300 000 (CREPUQ, 2013). Selon ces données, recueillies par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), cette hausse de 5,4% par rapport à l'automne 2011 peut être expliquée par les efforts de recrutement, en particulier auprès des étudiants internationaux. **Les**

privilegiée dans le programme (par exemple, la formation à l'apprentissage par problèmes), etc. (Cartier et Langevin, 2001, p. 364).

étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises au trimestre d'automne 2013 représentent le tiers de la hausse du nombre total d'inscriptions.

Plusieurs universités au Québec ont déjà un historique d'accueil des étudiants internationaux et la hausse de ces inscriptions a lieu chaque année (CREPUQ - Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2013). Dans l'ensemble des universités québécoises, d'après les données de la CREPUQ, 32 870 étudiants internationaux se sont inscrits au trimestre d'automne 2013, ce qui représente une hausse de 17,5 % comparativement à l'automne 2011 (27 969 étudiants internationaux inscrits) (CREPUQ, 2013).

Lors de la rentrée de l'année 2014, les établissements d'enseignement québécois recevaient plus de 40 000 étudiants internationaux. Selon le MIDI (2014), huit sur dix de ces étudiants internationaux sont inscrits à des cours universitaires. Ce nombre augmente constamment depuis les cinq dernières années; il est passé de 30 525 en 2009 à 41 838 en 2013. Ces étudiants viennent principalement de la France, des États-Unis, de la Chine, du Maroc et de l'Inde (MIDI, 2014b).

Mais alors, qui sont les étudiants internationaux ou étrangers ? Selon les données obtenues par la CREPUQ et relatives aux inscriptions des étudiants, l'étudiant étranger est celui qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent ou amérindien (à noter que les étudiants internationaux en programme d'échange sont inclus dans les données statistiques et les analyses relatives) qui sont inscrits dans des établissements d'enseignement québécois. Aussi appelés **immigrants temporaires** par le Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI), les étudiants internationaux « sont autorisés à être présents sur le territoire pour une période limitée et doivent quitter le territoire à l'expiration de leur statut, à moins que celui-ci soit prolongé ou que ce ressortissant acquière un autre statut » (MIDI, 2014). Il s'agit d'un statut différent de celui des **immigrants permanents**, aussi appelés résidents permanents, qui « ont obtenu des autorités fédérales le droit de s'établir de façon permanente sur le territoire canadien » (MIDI, 2014). L'étudiant international, d'après Statistique Canada, est celui qui a un **visa temporaire pour études et qui n'a pas le statut de résidence permanente au Canada**. En ce qui concerne la définition opératoire du terme, dans cette étude nous utiliserons le terme « étudiant international » plutôt que celui d'étudiant

étranger. Notre étude exclut ainsi les étudiants résidents permanents, mais aussi ceux en programme d'échange ou en stage.

Politique d'intégration des étudiants internationaux

Les politiques d'immigration dans la majorité des pays de l'OCDE ont tenté, dans les dernières années, de minimiser les contraintes liées aux séjours, prolongements de séjour et travail hors campus. Il s'agissait surtout d'encourager les diplômés étrangers à rester dans le pays de leurs études et à y chercher ou à y exercer un emploi. En effet, «les diplômés étrangers sont pour la plupart recherchés à la fin de leurs études » (OCDE, 2013). La concurrence pour attirer et garder les étrangers au pays est forte parmi les principaux pays receveurs de personnes immigrantes au monde. « La plupart des pays ont considérablement facilité le séjour des étudiants étrangers qui obtiennent leur diplôme et souhaitent rester pour travailler » (OCDE, 2013, p. 37).

Au Canada, les doctorants étrangers et les nouveaux diplômés ont le droit de demander la résidence permanente par le biais du programme fédéral destiné aux travailleurs qualifiés (OCDE, p. 58). Pour attirer et retenir les étudiants internationaux, le gouvernement canadien favorise aussi depuis quelques années le travail hors campus, et permet aux étudiants internationaux d'acquérir une expérience professionnelle en travaillant à l'extérieur du campus tout en poursuivant leurs études. Les nouvelles règles, qui sont entrées en vigueur le 1er juin 2014, permettent à l'étudiant étranger inscrit à temps plein dans un programme de plus de six mois et menant à l'obtention d'un diplôme, de travailler à temps partiel hors campus jusqu'à concurrence de 20 heures par semaine pendant les sessions d'études régulières (session d'automne et d'hiver) et à temps plein pendant les congés prévus au calendrier scolaire, sans nécessiter de permis de travail (CIC, 2014). Le 1^{er} décembre 2012, l'effectif des étudiants internationaux résidant au Canada s'élevait à 265 404 (CIC, 2012b). Le Canada reconnaît de plus en plus le potentiel économique, social et culturel que les étudiants internationaux apportent au pays. À cause de leur scolarité et de l'expérience de travail qu'ils acquièrent, ces étudiants deviennent des candidats de potentiel en demande pour l'immigration permanente au Canada (CIC, 2010).

Dans ce contexte, le Canada et le Québec ont une politique qui facilite le passage du statut de résident temporaire à celui de résident permanent (Benabdeljalil, 2009; Chatel-

DeRepentigny, 2011). « Le processus de demande de certificat de sélection accéléré pour les étudiants étrangers au Canada nous montre que cette constatation est partagée par le ministère de l'immigration » (Chatel-DeRepentigny, 2011, p. 46).

En ce qui concerne ces politiques, le gouvernement fédéral du Canada ainsi que le gouvernement du Québec ont développé depuis quelques années des choix d'immigration liés à l'expérience canadienne, spécifiquement destinés aux étudiants internationaux diplômés dans le pays et à quelques travailleurs temporaires déjà qualifiés à l'emploi (MICC, 2011; Pellerin, 2011). Les étudiants internationaux sont des candidats de choix pour l'immigration car, entre autres raisons, ils occasionnent des retombées économiques importantes pour le pays d'accueil. « Étant donné l'expérience acquise au Québec [les étudiants internationaux] sont déjà engagés dans un processus d'intégration et offrent ainsi de meilleures garanties qu'ils peuvent s'y établir avantageusement pour eux-mêmes et pour la société d'accueil » (MICC, 2012), « **en matière d'attraction et de rétention des étudiants internationaux au Québec, beaucoup de chemin reste à faire, tant avant, pendant, qu'après les études** » (FEUQ, 2011, p. 12).

En 2014, à cause des compressions budgétaires subies par les universités québécoises, le bien fondé d'attirer et de retenir à Montréal les étudiants internationaux figure dans un rapport élaboré par la Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ) avec la collaboration de l'organisme Montréal International. En effet, les étudiants internationaux paient des frais de scolarité plus élevés que les étudiants résidents, « leur présence peut aider à renflouer les coffres de l'État et donner un argument de plus aux institutions d'enseignement qui ont besoin de l'argent de Québec pour se maintenir à niveau » (CRÉ Montréal, 2014).

Intégration difficile des étudiants universitaires

En ce qui concerne les étudiants et diplômés étrangers au Canada, la synthèse des écrits réalisés par Belkhodja (2013) mesure les facteurs de succès de leur intégration professionnelle sur le marché du travail canadien et dans la société canadienne. Elle met en évidence quelques défis de l'attraction et de l'intégration sociale et professionnelle auxquels ces immigrants « hautement qualifiés » (Belkhodja et Esses, 2013) sont confrontés. Selon cette étude, « un des principaux obstacles identifiés dans les processus **d'intégration professionnelle et sociale** concerne les **différences culturelles entre la culture d'origine des**

étudiants étrangers et l'environnement canadien. La maîtrise insuffisante de **l'anglais** et des compétences **culturelles** semble être la barrière culturelle la plus préoccupante à l'intégration professionnelle. » (Belkhodja, 2013, p. 2).

L'étude de Phillion (2010) réalisé auprès des étudiants (québécois, canadiens ainsi qu'internationaux) de premier cycle à l'Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis, à l'Université de Sherbrooke et à la Télé-université, souligne qu'au Canada, c'est entre 20 à 30 % des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme (Grayson et Grayson, 2003). Selon l'étude de Phillion (2010) à l'Université d'Ottawa, en 2005-2006, 20 % des étudiants de premier cycle ont abandonné leurs études.

Dans la recension de la littérature sur la persistance et réussite aux études postsecondaires, Phillion (2010) a identifié les principales difficultés associées à l'échec des étudiants universitaires en général :

Tableau XII. Recension d'écrits sur les facteurs associés à l'échec massif des étudiants en faculté d'accueil

Les facteurs associés à l'échec massif des étudiants en faculté d'accueil	Référentielle Théorique
<ul style="list-style-type: none"> Absence de projet d'études personnelles et professionnel 	Langevin, 1996; Noël et Romainville, 1998; Sirota, 2003; Tinto, 1975
<ul style="list-style-type: none"> Lacunes en matière de stratégies d'apprentissage nécessaire à la réussite éducatif 	Lahire, 1997; Langevin, 1996; Ryan et Glenn, 2003
<ul style="list-style-type: none"> Maîtrise déficiente des préalables aux apprentissages, entre autres les besoins de mise à niveau touchent la langue d'enseignement, plus spécifiquement la rédaction de travaux. 	Barnier, 2001; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000; Tinto, 1987
<ul style="list-style-type: none"> Questions personnelles (culture familiale, culture du groupe d'appartenance, origine socio-économique, capacités sociales, sentiment d'efficacité personnelle) 	Astin, Tsui et Avalos, 1996; Chenard, 2005; Cuseo, 1991; De Ketele 1993; Faiers, 1998; Sirota, 2003

Source : Phillion, 2010

Cette étude rejoint la recension de la littérature sur les difficultés rencontrées par les étudiants aux études postsecondaire, réalisé par Sauvé (2007) : difficultés personnelles, préalables déficients, difficulté d'intégration dans ses études, faiblesse à l'oral et à l'écrit, d fici nce dans ses stratégies d'études.

Tableau XIII. Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études, selon Sauvé, 2007.

Catégories de difficultés	Difficulté
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés personnelles 	Orientation (choix de carrière) Stress aux études Situation financière Soutien des proches Gestion du temps Mes préoccupations personnelles
<ul style="list-style-type: none"> • Préalables déficients 	Compétences et connaissances préalables Connaissances des TIC (outils bureautique et Internet) Connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté d'intégration dans ses études 	Connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) Intégration sociale et académique
<ul style="list-style-type: none"> • Faiblesse de l'oral et de l'écrit 	Maîtrise de la langue (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture, compétences communicationnelles)
<ul style="list-style-type: none"> • D�fici�nce dans ses stratégies d'études 	Stratégies d'autorégulation Stratégies d'apprentissage

Source : Sauvé, 2007

Selon Sauvé (2007) il y a encore peu d'études au Québec qu'ont examiné ces aspects à l'université. Les plus importantes qui s'y sont attardées sont les travaux de Fawcett (1990), Dagenais et al. (1999) et Sales et al. (1996).

L'apprentissage du français comme vecteur d'intégration

Dans le cadre de la politique d'immigration du Québec, les problèmes liés à l'intégration prennent principalement la forme de l'intégration économique, c'est-à-dire

l'intégration sur le marché du travail et la francisation des personnes issues de l'immigration, un phénomène connu et documenté. Cette préoccupation relative à l'intégration des immigrants est soutenue par des actions concentrées sur des programmes d'intégration et d'aide financière, et surtout via l'offre de services de francisation. Le programme de francisation est composé de différents niveaux (débutant à avancé) et formats. Le cours de francisation en ligne (FEL) est un cours de niveau intermédiaire. La plateforme dispose d'outils de communication, forums, de clavardage, soumission de devoirs et outils de référence. Du côté des **étudiants internationaux**, parmi la panoplie de services offerts par les universités québécoises à cette catégorie temporaire d'immigration, on trouve des ateliers et des services spécialisés liés à l'enseignement du français.

L'étude de Bourassa-Dansereau (2010) décrit bien le rapport entre la langue et la culture québécoise. La langue est intimement liée à la culture. Toutefois, au Québec, là où la langue officielle est le français, ce lien n'est pas si évident. Parmi les immigrants provenant de France, par exemple, même si le français est leur langue maternelle, plusieurs personnes ne s'intègrent pas et repartent dans leur pays d'origine. Certains déclarent avoir des difficultés à s'intégrer à la culture québécoise.

En conclusion, la langue et la culture sont indissociables, mais on ne peut pas les associer entièrement, car plusieurs personnes en provenance de pays francophones ne s'intègrent pas aussi facilement pour autant. L'apprentissage de la langue permet un accès à la culture, une compréhension des codes et des signes (oraux et écrits). Cependant, l'exemple relaté par Bourassa-Dansereau (2010) montre que maîtriser la langue française n'est pas suffisant pour accéder à la culture québécoise. En ce qui concerne cet aspect, la psychologue et spécialiste des relations interculturelles à l'UdeM Rachida Azdouz rejoint les propos de Bourassa-Dansereau, (2010) lorsqu'elle explique que, dans le cas des étudiants internationaux provenant de la France, il faut comprendre que le monde de la francophonie et l'identité francophone ne sont pas uniques, mais pluriculturels. De plus, il faut vivre une langue pour bien s'intégrer culturellement dans une société. Vivre la langue signifie établir des « rencontres interculturelles ». Les deux auteurs sont d'accord pour affirmer que maîtriser les codes oraux et écrits de la langue est essentiel, mais non suffisant pour réaliser ces rencontres. Rachida Azdouz parle à ce sujet dans un panel sur l'usage d'un français parlé et écrit de qualité par les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle intitulé *Accueillir sans*

se trahir, organisé par l'Université du Québec à Montréal (UQAM, 2013). Lors de cette conférence, elle explique que la maîtrise du français par les étudiants internationaux dont ce n'est pas la langue maternelle est essentielle. Azdouz affirme qu'il s'agit d'un premier pas vers l'intégration, mais qu'il faut aussi établir des relations, faire des rencontres avec les membres de la société d'accueil et vivre ainsi la langue. Il faut développer un dialogue qui va au-delà des mots et qui passe par l'engagement des usagers, tel qu'expliqué par Bourrassa :

[...] l'apprentissage du français dans des lieux d'apprentissage formel ou grâce aux interactions informelles avec les membres de la société d'accueil est un moyen privilégié pour l'immigrant d'entrer en relation avec la société d'accueil, dans une logique relationnelle propre au «discours» (Bourassa-Dansereau, 2010, p. 93).

Cependant, cela demande des compétences interculturelles et linguistiques. La compétence interculturelle qui passe par la maîtrise de la langue et de la culture permet d'établir des interactions avec des personnes de différentes cultures. Elle est également un outil de rapprochement et d'intégration sociale et économique. Dans le cadre de l'apprentissage du français, Azdouz recommande l'enseignement de codes linguistiques ainsi que l'apprentissage de la culture de la société d'accueil. Dans le cas des étudiants internationaux, cela faciliterait leur intégration sociale, académique et économique. On conclut que la notion d'intégration au Québec est indissociable de l'acquisition de la langue française. La maîtrise de la langue, et surtout le fait d'avoir une compétence interculturelle, sont des facteurs cruciaux pour l'intégration des immigrants et des étudiants internationaux.

Objectifs de recherche

L'objectif de cette étude exploratoire est de décrire et d'analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration académique, sociale et linguistique des étudiants internationaux. Ce faisant, les résultats attendus permettront de voir comment se situent les pratiques et stratégies sociales d'intégration au regard de variables du modèle de décrochage de Tinto (1975, 1993) qui sera présenté dans la prochaine section.

Cadre Conceptuel

Nous avons élaboré notre cadre à partir de la notion d'intégration provenant des études sur l'intégration des immigrants au Québec (Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995), sur l'acculturation et l'identité (Berry, 2000). Nous avons aussi utilisé la notion d'intégration

académique et sociale proposée par le modèle explicatif et longitudinal de décrochage de Vincent Tinto (1993) ainsi que le concept de l'intégration académique utilisé en rapport avec la persévérance et le sentiment d'efficacité personnelle académique proposé dans les études sur la persévérance académique de Bandura (2003).

Le modèle de Tinto analyse la rétention et la persistance scolaire aussi sur l'angle de l'intégration académique et de l'intégration sociale de l'étudiant. Il souligne que "...the stronger the individual's level of social and academic integration, the greater his or her subsequent commitment to the institution and to the goal of college graduation" (Pascarella et al. 1986). Rappelons-nous que, bien que le modèle de Tinto (1993) demeure l'un des modèles les plus influents de rétention et de persistance scolaire pour l'enseignement supérieur, notre problématique ne traite pas de la rétention ni de la persistance scolaire, mais plutôt des aspects qui entourent l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants internationaux dans le contexte des expériences institutionnelles vécues dans l'établissement universitaire.

Du côté de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997, 2003), on décrit que le système de croyances sur l'auto-efficacité des individus les motive à persévérer dans leurs études.

La notion d'intégration

Le concept d'intégration est difficile à conceptualiser dans les études sur l'immigration, car chaque chercheur l'aborde selon ses problématiques et contextes de recherche. Dans ce sens, on a ici opté pour examiner l'étude de Piché et Bélanger (1995) qui fait une revue d'une centaine d'études québécoises en tenant compte des facteurs symétriques d'intégration : le contexte mondial (A) qui affecte à la fois la société d'origine (B) et la société d'accueil (C) pour expliquer l'intégration, mais aussi l'immigration en tant que telle. À partir de définitions opératoires et empiriques du concept dans les travaux retenus, ils ont conclu :

D'une façon générale, on peut dire que la plupart des auteurs conçoivent l'intégration comme un processus pouvant être mesuré sur un continuum allant de la non-intégration (p.ex. quitter le Québec) jusqu'à l'intégration réussie (p.ex. performer au moins aussi bien que la population non immigrante ou native) (Piché e Bélanger, 1995, p. 11).

Dans le contexte pré et post-migratoire, au niveau micro-individuel, l'étude conclut que les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des immigrants, par exemple l'âge, la

catégorie d'admission, la durée du séjour, les connaissances linguistiques et les caractéristiques économiques concernent plusieurs types d'intégration (culturelle, linguistique, résidentielle, scolaire et sur le marché du travail). Cependant, ces facteurs ne sont pas suffisants pour comprendre les processus d'intégration et doivent être complétés par des facteurs plus contextuels. « Ce genre de travaux n'est pas très répandu au Québec » conclut-il. En ce qui concerne les déterminants situationnels d'intégration dans le contexte québécois (post-migratoire), les auteurs concluent que la variable qui est la plus utilisée pour mesurer l'intégration est celle de la « période d'immigration » qui permet de saisir les effets du contexte social, politique et économique. Le plus souvent, les variables de contexte servent comme hypothèses interprétatives (Piché et Bélanger, 1995, p. 30).

Ce cadre analytique a été revu par Piché (2004, 2013), sans trop de modifications majeures. En effet, il a maintenu les mêmes grands groupes de facteurs. L'immigration est un « phénomène multifactoriel et multidimensionnel qui intègre les trois ingrédients principaux de la migration : l'origine et la destination, les niveaux d'analyse micro, méso, macro et global, et les dimensions économiques, sociales et politiques » (Piché, 2004, cité dans Piché, 2013). La variable temps ou la « durée de résidence » continue d'être au centre du modèle. « D'une part, les effets macro de la migration ne se font sentir qu'à long terme (temporalité historique) et, d'autre part, l'insertion dans une nouvelle société est fonction de la durée de séjour (temporalité biographique) » (Piché, 2013, 171).

Étonnamment ou non, Piché et Bélanger constatent que l'usage des réseaux sociaux physiques est l'un des facteurs les plus importants dans le processus d'intégration des immigrants. Ceux-ci concernent les conditions dans lesquelles s'effectue la migration en tant que telle et le processus d'intégration dans la société d'accueil. Les réseaux sociaux, dans ce cas, physiques, ont le rôle de faciliter l'émigration (à l'origine) et l'intégration (à la destination). Ces réseaux peuvent être informels, composés de la famille, les amis, les intermédiaires, etc., ou formels, comme les églises, les associations ethniques, les syndicats (Piché et Bélanger, 1995). Dans le cas des étudiants **internationaux**, les réseaux sociaux physiques sont constitués des lieux de socialisation qui peuvent favoriser leur intégration lors de moments de partage d'appartenance, de circulation de l'information, d'aide diverse (émotionnelle, matérielle, informationnelle, etc.) « ou encore la mobilisation du « capital

social » qui assure la mise en œuvre de ressources grâce aux relations actualisées ou potentielles entre les membres d'un réseau » (Lemieux, 2000, cité dans Duclos, 2011, p. 86).

Intégration et acculturation

Comment expliquer l'intégration perçue comme un processus d'acculturation ?

L'intégration est un phénomène complexe. La plupart des études qui cherchent à comprendre le phénomène de l'intégration traitent de l'intégration des individus dans la société d'accueil. Quelques études se sont concentrées sur le processus tel que vécu par la communauté immigrante et ses institutions. Enfin, un dernier groupe s'intéresse aux changements que connaît la société d'accueil alors qu'elle reçoit des quantités importantes d'immigrants. Lorsqu'une personne immigré, le contact avec le pays d'accueil lui demande des adaptations diverses : on parle de processus d'acculturation (Fasal Kanouté, 2002). La définition classique de l'acculturation donnée par Redfield, Linton et Herskovits, (1936) explique que l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact continu entre des groupes et des individus ayant des cultures différentes, avec des changements subséquents dans les modèles de la culture d'origine de l'un ou des deux groupes (p. 149, notre traduction)⁴¹. L'acculturation est un phénomène qui advient au niveau des groupes – les dominants et les dominés (Berry et Sam, 1997). Les groupes impliqués subissent des changements culturels dans leurs attitudes vis-à-vis du processus d'acculturation et de leurs identités culturelles (Phinney, 2003) ainsi que des changements psychologiques dans leurs comportements sociaux par rapport aux groupes en contact (John et coll. 2006, p. 305 notre traduction).

Dans le concept d'intégration, une attention particulière est portée sur la dimension culturelle, c'est-à-dire l'adoption par l'immigrant de certains traits culturels de la société d'adoption. Cette dimension a été mesurée par l'apprentissage de la langue officielle de cette société. Les difficultés liées à l'adaptation interculturelle représentent un des obstacles à

⁴¹ Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups (Redfield et al., 1936).

l'intégration. Sous l'angle des facteurs positifs, plutôt que négatifs, l'enquête qualitative menée par (Moore et Popadiuk, 2011) sur les aspects positifs qui facilitent la transition interculturelle vécue par la majorité des étudiants internationaux soulignent quatre grands thèmes sur le sujet : interagir avec les autres étudiants – avec les compatriotes et avec les locaux pour maîtriser la langue, préserver leur identité, avoir une ouverture envers l'autre et découvrir leurs propres compétences.

Intégration académique et sociale

Au regard de l'intégration dans le système d'enseignement universitaire, Tinto analyse le problème de la rétention et de la persistance aussi sous l'angle de l'interaction de l'étudiant avec l'établissement universitaire. Tel qu'expliqué, le décrochage scolaire est originaire d'un « longitudinal process of interactions between an individual with given attributes, skills, financial resources, prior educational experiences, and dispositions (intentions and commitments) and other members of the academic and social systems of the institution (Tinto, 1993 p. 113). Le modèle d'intégration de Tinto, l'un des pionniers de la recherche sur le décrochage aux études universitaires (Tinto, 1975, 1993) postule qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent l'abandon des études chez l'étudiant (Figure VIII). « Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires » (Tinto, 1975, cité dans Sauvé, 2006). L'importance du sentiment d'appartenance et l'intégration de l  tudiant au sein de la communauté universitaire sont, dans le modèle de Tinto, des facteurs influençant l'abandon ou la persévérance des études. Selon la théorie de Tinto, la décision de « décrocher » résulte d'une combinaison de caractéristiques de préadmission des étudiants et de l'intégration en général, en rapport avec les expériences vécues au sein du système académique et social institutionnel. Telle que présentée dans son modèle (Figure VIII), la notion d'intégration académique et d'intégration sociale est directement liée aux expériences vécues par l  tudiant au sein de l'institution universitaire. Ces interactions entre l  tudiant et l'université, qu'elles soient positives ou négatives, ont un impact et modifient continuellement les intentions et l'engagement de l  tudiant envers son programme et l'université. Tel que souligne Tinto les

Positive experiences - that is, integrative ones - reinforce persistence through their impact upon heightened intentions and commitments both to the goal of college

completion and to the institution in which the person finds him/herself (Cabrera, Castaneda, Nora, and Hengstler (1992). Negative or malintegrative experiences serve to weaken intentions and commitments, especially commitment to the institution, and thereby enhance the likelihood of leaving (Tinto, 1993, p. 113).

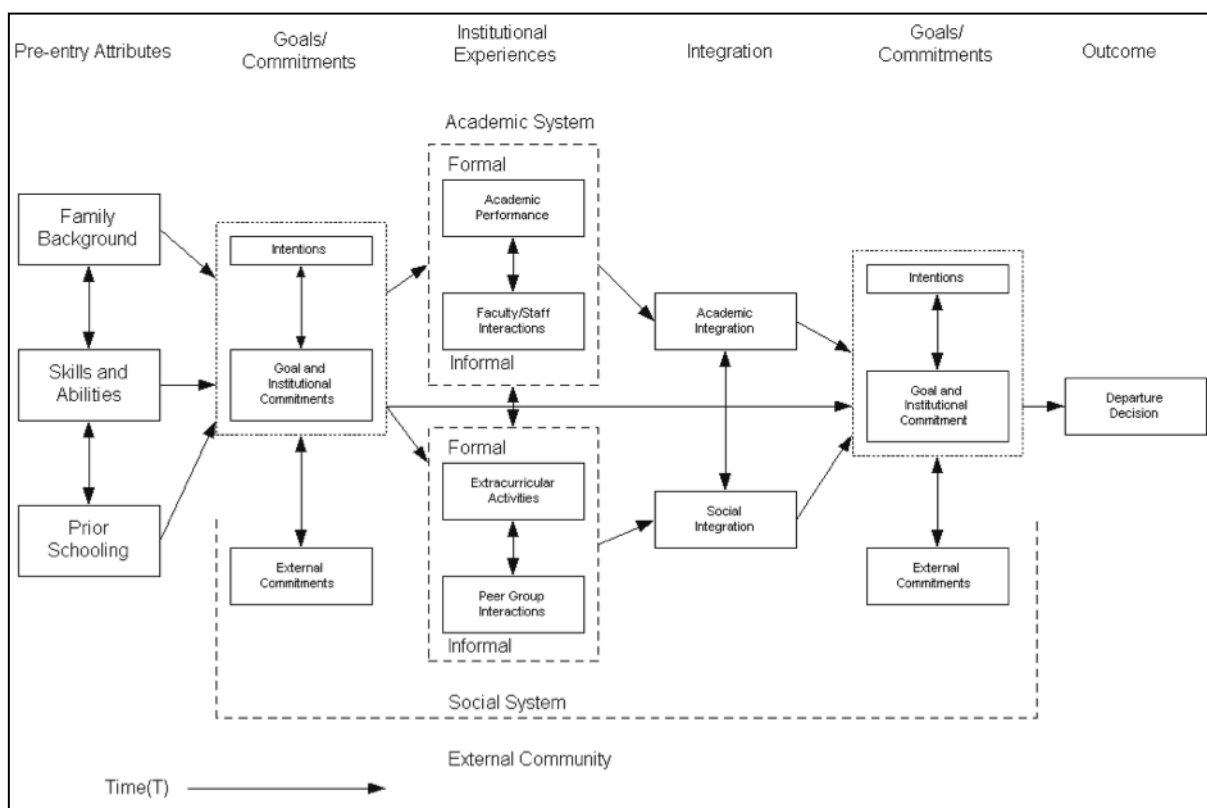


Figure VIII. Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition, p. 114.

L'aspect qui nous intéresse dans cette étude sont les variables qui font partie de **l'expérience institutionnelle** de l'étudiant, entrant en relation directe avec son intégration dans le système universitaire (Figure VIII). Selon Tinto, pour expliquer **l'intégration universitaire**, il faut prendre en considération les quatre variables suivantes :

Système académique - Intégration académique :

- rendement scolaire (formel);
- les interactions avec le personnel de la faculté (informel);

Système social - intégration sociale :

- les activités hors programme (formel);
- les interactions avec les pairs (informel).

En résumé, le concept d'**intégration universitaire** de Tinto considère aussi le vécu de l'étudiant dans le **système académique** et dans le **système social**. **L'intégration académique** « se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel » (Sauvé, 2006, p. 789). **L'intégration sociale** « se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres (Sauvé, 2006, p. 789).

Si l'on met en parallèle les variables du modèle de Tinto avec les mesures de soutien adoptées par les universités québécoises qui servent à favoriser la réussite et la motivation de leurs étudiants, il nous semble que les politiques publiques fédérales et provinciales favorisent le recrutement et la rétention des étudiants internationaux sur les campus. D'un autre côté, les institutions d'enseignement ont un rôle important dans la rétention, mais surtout dans l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux. Les activités liées à leur intégration qui sont développées par les universités font partie des catégories importantes (Sauvé, 2006) dans le modèle d'intégration des étudiants de Tinto (1993). Une fois inscrits à l'université, les étudiants commencent à vivre diverses expériences institutionnelles au sein du système universitaire. La qualité de ces expériences peut avoir un impact positif ou négatif sur l'intégration académique et l'intégration sociale et, par conséquent, sur la réussite et la persévérance.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Lorsque l'on réussit à reproduire de façon satisfaisante le comportement observé, cela génère un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou d'« auto-efficacité » qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Le SEP est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Ceci dit,

« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leur capacité à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Les croyances

d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 1998, cité dans Carré, 2004, p. 13).

En ce qui concerne l'apprentissage, le SEP est perçu comme un facteur qui influence la formation des apprenants et il est déterminé par quatre sources d'information ou d'apprentissage: les expériences personnelles (les réussites ou les échecs), les expériences vicariantes (observation d'autrui et modelage), la persuasion sociale (rétroaction et encouragements) et les états physiologiques et émotionnels (état de santé, gestion du stress) (Bandura, 2003, p. 124). Ces quatre facteurs favorisent le développement d'un être humain qui croit en sa capacité intellectuelle et personnelle de réaliser certaines tâches. Il s'agit donc de sources d'informations qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité qui est le fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains.

Il nous semble aussi que, dans le contexte scolaire ou universitaire, « un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif » et qu'il doit être maintenu pendant les études universitaires (Lecomte, 2004, p. 67). Cela favorise l'intégration académique et l'intégration sociale au sein de l'université.

Méthodologie

Sur le plan méthodologique, la présente étude exploratoire et qualitative vise à décrire et à analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration (académique, sociale et linguistique) des étudiants internationaux. Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête qui a pris la forme d'un entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) individuel auprès d'un échantillon volontaire de 22 étudiants brésiliens inscrits au doctorat et à la maîtrise à l'Université de Montréal. Les informations collectées ont été ensuite transcrites intégralement, regroupées par thèmes et sous-thèmes et analysées selon l'analyse de contenu de L'Écuyer, (1990). De plus, nous avons tenu, tout au long de la cueillette et de l'analyse de données, un journal de bord afin de noter des réflexions personnelles (Baribeau, 2005).

Participants et recrutement de l'échantillon

La population à l'étude est celle des étudiants brésiliens internationaux (non-résidents) inscrits dans différents programmes de maîtrise et de doctorat à l'Université de Montréal. À l'automne 2013, dans le cas spécifique des étudiants internationaux, c'est-à-dire ceux qui sont « inscrits dans le réseau d'enseignement québécois qui n'ont pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens) », les établissements universitaires du Québec ont reçu **344 étudiants internationaux** brésiliens (tous cycles confondus) selon la dernière statistique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRST, 2013). À l'automne 2016, l'Université de Montréal a reçu un total de **88 étudiants brésiliens** (1,7%). Globalement, les étudiants provenaient, dans l'ordre et par pays : de la France (2947 – 59,2%), de la Chine (213 – 4,2%), du Maroc (125 – 2,5%), de la Tunisie (101 – 2%), de la Belgique (89 – 1,7%) et du Brésil (88 – 1,7%) (BEI, 2016). Entre 2014 et 2016, le Brésil fait partie des 8 principaux pays de provenance des étudiants internationaux à l'UdeM. À chaque année, il y a eu une croissance (1,4%, 1,6% et 1,7% respectivement) (BEI, 2016).

Concernant les étapes d'échantillonnage de la population cible, au début du mois de décembre de l'année 2014, le service d'admission et de recrutement de l'UdeM a envoyé à peu près 120 convocations pour une entrevue aux étudiants qui répondaient à des critères spécifiques: être d'origine brésilienne; avoir un permis d'études (n'être ni résident permanent ni récemment immigré), être inscrit à temps plein, être inscrit en programmes de maîtrise ou de doctorat de l'autonome 2010 à l'hiver 2015.

Grâce au bouche à l'oreille, un étudiant admis à l'autonome 2010 aussi été interviewé et l'analyse de son propos a été intégrée à cette étude. L'échantillonnage avait l'avantage d'être simple à organiser et de bien se prêter à notre type de recherche exploratoire et descriptive.

Nous souhaitons décrire et analyser les pratiques sociales d'intégration à partir du point de vue des étudiants récemment admis. Cependant, compte tenu du nombre restreint de Brésiliens aux études supérieures inscrits sur le campus, on a décidé d'élargir la période d'admission pour gagner davantage d'étudiants participant à l'étude. Parmi d'autres variables, la plupart des modèles sur l'intégration et l'immigration (Piché, 2004; Piché et Bélanger, 1995; Vincent, 2004) considèrent la variable de la temporalité de la migration (ex. Duré de

résidence) comme étant très importante pour l'étude des processus d'intégration des immigrants dans la société d'accueil. Dans l'étude de Duclos (2011) sur l'intégration universitaire des étudiants internationaux, le facteur temps était essentiel dans la compréhension du parcours migratoire, de même que les situations vécues tout au long du processus.

Les étudiants en échange international et les résidents permanents ne font pas partie de l'échantillon de recherche, car nous considérons que les conditions socioéconomiques des résidents, d'une part, et le court temps de séjour des étudiants en stage, d'une autre part, auraient un impact sur l'analyse et les pratiques d'intégration.

Notre choix d'une communauté ou nationalité en particulier pour notre étude est motivé d'abord par le fait de vouloir avoir une certaine uniformité par rapport au mode de vie, aux habitudes et aux comportements des répondants. Pour ce faire, notre public cible est des individus qui partagent la même culture. Deuxièmement, les universités canadiennes (13%) ont déclaré que la Chine, suivie de l'Inde et du Brésil sont les principaux pays où ils recrutent des étudiants. Qui plus est, la population étudiante brésilienne représente 2,07% (8^e place) des étudiants internationaux au Canada en 2015 (BCEI, 2016). Plusieurs recherches ayant comme thème l'intégration (Nora et al. 1996) ont conclu que l'intégration académique et sociale est moins bien réussie pour les étudiants issus de minorités ethniques (Collin et Karsenti, 2012). Or, la communauté brésilienne peut être considérée comme telle en raison du petit nombre d'étudiants brésiliens à l'UdeM. Par ailleurs, on a aussi pris en compte le statut légal de l'étudiant au Canada, dans la mesure où la réalité d'un étudiant international avec un permis de séjour temporaire est bien différente, par exemple, que celle d'un étudiant étranger qui a déjà le statut de résident permanent. Nous avons également ajouté un autre critère pour valider (fidélité) notre échantillon ainsi que l'analyse des données, soit celui de la saturation théorique de données développée, par Glaser et Strauss en 1967, qui affirme que « le chercheur n'apprend plus rien de nouveau – les données se répètent, les discours de nouveaux participants n'ajoutent plus à la compréhension des expériences déjà recueillies » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 129).

Collecte de données

Quatre aspects ont guidé cette recherche et la cueillette de données de terrain : **l'intégration académique** : interaction avec le personnel et les professeurs, la performance et l'engagement académique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle-professionnelle; **intégration sociale** : interaction avec les pairs et participation à des activités hors programme, **l'intégration linguistique** : perception des compétences linguistiques, relation avec la langue française et anglaise et situations et stratégies d'apprentissage. La grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée en tenant compte de ces quatre aspects, tout comme l'objectif spécifique de cette étude.

Dans ce contexte, nous avons interrogé les répondants sur leurs pratiques quotidiennes et expériences vécues dans le système académique et social de l'Université de Montréal, l'engagement institutionnel et leur perception du sentiment d'efficacité personnelle académique dans la perspective d'une démarche d'intégration au sein de l'institution et réussite de leur projet de migration pour études. Les questions initiales portaient sur la **perception** et la **satisfaction** de l'étudiant relative :

- Aux interactions et relations avec les différents acteurs sur le campus (le personnel, le directeur de recherche, les autres étudiants internationaux et les étudiants locaux) ;
- Les expériences académiques (sentiments, soutien, difficultés, rétroaction de professeurs, encouragement, apprentissages) ;
- Aux choix de l'université (programme et buts poursuivis) et l'attachement à celle-ci ;
- Au sentiment de compétence académique (leur perception par rapport à leur développement intellectuel et à leur propre capacité personnelle à persévérer et à réussir leur programme) ;
- À l'identification de l'étudiant aux normes du système académique (les attentes et buts souhaités).

D'une part, l'intérêt accordé à l'intégration nécessite le recours à l'entretien semi-dirigé individuel comme outil de collecte de données. Selon Savoie-Zajc (2009) l'entretien rend explicite l'univers du répondant, afin non seulement de le comprendre et d'apprendre son monde, mais aussi d'approfondir certains thèmes dans une perspective émancipatrice. Notre collecte de données s'est échelonnée du mois de décembre de l'année 2014 jusqu'au mois de

février de l'année 2015, soit moins de cinq mois après le début du semestre, et ce, dans le but de récolter, autant que possible, les données de répondants nouvellement admis en septembre. Cependant, malgré le petit nombre d'admis par session et la difficulté d'en recruter, nous avons trouvé certains participants en mi-parcours de programme et deux participants qui venaient de recevoir leurs diplômes.

Analyse des données

Étant donné la nature de l'étude, l'analyse a été réalisée selon une approche qualitative et exploratoire. Dans ce cas, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique (L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2005; Van der Maren, 1996b) réalisée par l'intermédiaire du logiciel QDMiner. L'ensemble du contenu intégral de vingt-deux entrevues semi-dirigées d'approximativement 90 minutes a été analysé à la lumière des aspects décrits dans la section antérieure : **l'intégration académique, l'intégration sociale et l'intégration linguistique.**

Pour analyser les unités de sens, les rubriques ont été construites par écho analogique, où, selon Van der Maren, 1996 « la lecture du texte s'effectue alors en référence à plusieurs modèles, souvent partiels et analogiques, peu connectés entre eux, perçus comme équiprobables et qui restent latents [...] ». De cette manière, les passages des entrevues « éveillent des échos dans les connaissances du chercheur. » Pour le traitement et le codage des données, nous avons identifié de manière semi-ouverte des codes descriptifs dans les données des entrevues, en ajoutant à la grille d'entrevue, au fur et à mesure, des catégories qui tenaient compte des thèmes présents dans le protocole d'entrevue. Ces thèmes étaient liés aux préoccupations et questionnements présents dans le contexte post-migratoire et à l'usage de sites de réseautage social par les répondants.

Tout au long de la collecte et de l'analyse des données, nous avons tenu un journal de bord pour prendre en note les réflexions, réactions, émotions, expériences, etc. (Baribeau, 2005). Pour vérifier la fidélité interne et externe du codage, après l'ajustement de la grille de codage, on a effectué un codage inter-juges duquel a résulté un accord satisfaisant de 79,4%, de fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse. Ce pourcentage de fidélité respecte l'indice minimum de 70% fixé par Miles et Huberman (2003). L'accord inter-juges a été réalisé sur une partie du corpus (18%) sélectionné au hasard par thèmes et sous-thèmes, à partir des protocoles d'entrevues et de la phrase comme unité de

sens. Il s'agissait d'une constitution itérative du livre de codes. Le contre-codeur avait accès aux questions de recherche, au cadre conceptuel, au livre de codes pour contrôler le codage. Il avait aussi en sa possession la liste de codes et descriptions de même que le matériel avec les unités (passages significatifs) qui ont été produites lors du codage semi-ouvert par le premier codeur.

Résultats

Le tableau XIV présente les résultats selon les codes présents dans la grille d'entrevue. À savoir **l'intégration académique** : interaction avec le personnel et les professeurs, la performance et l'engagement académique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle-professionnelle ; **l'intégration sociale** : interaction avec les pairs et participation à des activités hors programme, **l'intégration linguistique** : perception des compétences linguistiques, relation avec la langue française et anglaise et situations et stratégies d'apprentissage. La grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée en tenant compte de ces quatre aspects, ainsi que de l'objectif spécifique de cette étude. Nous avons aussi interrogé les répondants sur leurs pratiques sociales et sur leurs stratégies pour s'adapter et s'intégrer à l'univers académique.

Tableau XIV. Perception et satisfaction – Aspects de l'intégration sociale et académique selon les étudiants internationaux brésiliens à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM.

Référentiel théorique (Tinto, 1993, p. 114)	Codes / Type d'intégration	Extrait	% Cas
Intégration académique			
Interaction avec le personnel de la Faculté (informelle)	Interaction avec le personnel de la faculté	« On a une très bonne relation! [...] Quand je suis arrivé, je l'appelais déjà par son prénom. Au Brésil il faut utiliser le titre. Il m'a toujours appelée par mon prénom. [...] C'est une relation d'égal à égal et non une relation hiérarchique. » CAS5_DFB	100%
Performance académique (formelle)	Sentiment d'efficacité personnelle ⁴²	« Non. Je pense que ma performance pourrait être meilleure. Je pense, par exemple, que si je faisais un doctorat au même niveau, mais en portugais, je serais parmi les meilleures étudiantes. [...] Je ferai tout mon possible pour obtenir un excellent niveau. Parce que j'ai toujours été très communicative et participative. » CAS20_DFB	100%
	Engagement académique	« Eh bien, comme je passe pratiquement toute ma journée ici et je rentre à la maison épuisée, je n'ai aucun contact avec l'extérieur. J'ai suivi quatre cours, deux séminaires en même temps. Il y a beaucoup de lecture, beaucoup de lecture. » CAS20_DFB	68 %
Intégration sociale			
Interactions avec les pairs (informelle)	Interaction avec les pairs	« Non, j'ai trouvé le groupe ouvert de façon générale, mais malheureusement, je ne parlais pas très bien, de sorte que tout le sujet de la discussion n'allait pas trop loin. CAS15_MF	100%
Activités hors programme (formelle)	Participation aux activités hors programme	« Je pense qu'il fait partie des services de l'UdeM qui doit recevoir du mérite. Je pense qu'il m'a beaucoup aidé dans mon intégration à l'UdeM : Action humanitaire et communautaire. » CAS24_DHB	32 %
Intégration linguistique			
-	Situation stratégies d'apprentissage langue française ou anglaise	« Je lui ai demandé de lire mon propre travail et me donner son avis pour voir si ce que j'ai écrit était bon. Puis elle a lu, a fait ses commentaires, car elle est canadienne et bilingue! Donc, lire en français et regarder le français c'est normal pour elle. » CAS20_DFB « En fait, j'ai fait un cours en anglais et un en français. Donc, un à l'Université de Montréal et l'autre à l'Université McGill. » CAS15_MF	96%

⁴² Concept provenant de Albert Bandura, 2003.

Catégorie : Intégration académique - Code : Interaction avec le personnel de la faculté

La majorité des répondants ont relaté des expériences et des perceptions plutôt positives en lien avec leurs interactions avec les professeurs, le directeur de recherche, le responsable de programme, le technicien du département, l'adjoint du doyen, la faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP), les bibliothécaires, les responsables du centre de recherche ou des laboratoires, ainsi qu'avec le personnel qui travaille exclusivement avec les étudiants internationaux (ex. BEI : Bureau des étudiants internationaux).

Ces expériences positives démontrent que la grande majorité des répondants ont une très bonne relation avec le personnel académique – professeurs et directeurs de recherche. Parmi les répondants, deux d'entre eux ont préféré utiliser le mot « *professionnel* » pour évaluer leur relation avec leur directeur de recherche. Pour la grande majorité des répondants, les professeurs sont perçus comme des professionnels très compétents, accessibles et ouverts aux étudiants internationaux et de façon générale attentifs à leurs besoins:

« Écoutez, ehh ... avec les enseignants la relation a toujours été très bonne ... Je pense qu'ils sont excellents, je pense qu'ils sont... super accessibles... et très attentifs ... donc j'ai toujours eu une excellente relation avec les enseignants. » CAS2_MFB

« - 'Oh, parce que je [directrice de recherche] veux que vous compreniez ma façon de travailler, et je veux connaître votre façon de travailler, c'est important pour nous deux. ' » CAS19_MF

« Ça a été facile d'avoir accès aux professeurs. Je pense qu'ils sont plus ou moins disponibles, plus ou moins ... (pause) peut-être à cause qu'ici il y a une politique précédente en ce qui concerne le décrochage au secondaire. Donc, je pense, les professeurs sont plus ouverts à essayer d'aider l'étudiant à se rendre autant que possible jusqu'à la fin. Essayer de donner le soutien afin qu'il puisse rester dans le programme. Je pense que c'est ça... et je trouve ça intéressant. » CAS24_DHB

Au moment d'être interrogés sur leur satisfaction des services étudiants sur le campus, le premier service à être cité parmi la majorité de répondants est le soutien reçu des bibliothécaires. Ce service a été qualifié de service accueillant et de qualité. Cette satisfaction est suivie de commentaires sur l'aide reçue par le service d'admission et de recrutement dans le cadre du projet spécial de soutien aux candidats brésiliens. L'appréciation d'une grande majorité d'étudiants est positive :

« Je ne sais pas si la bibliothèque est un service, mais je fais à la bibliothèque des ateliers. Le bibliothécaire est une personne très gentille. Il a fait une rencontre

personnelle avec moi, il a tracé une stratégie de recherche qui m'a beaucoup aidé. » CAS17_DHB

« J'ai réussi à avoir de l'aide quand je vous ai demandé des informations [les services SAR UdeM pour les Brésiliens], encore une fois, n'est-ce pas? Comme toujours ! » CAS16_MF

Par contre, en ce qui concerne la relation avec ceux qui exécutent du travail plutôt administratif (BEI, FESP, TGDE, responsables de programmes), la satisfaction du point de vue des répondants n'est pas si positive. La moitié des répondants ont vécu une situation avec le personnel administratif (à l'exception des professeurs et du directeur de recherche) qu'ils ont évaluée comme laissant à désirer :

« Vous appelez à la FESP pour demander quelque chose : - 'Non, vous devez ne venir en personne', ah, il faut envoyer un courrier', 'Allez sur le site, tout est écrit là.' Je réponds : - 'Bon sang, mais je suis déjà allée, mais je n'ai pas compris, et puis?'. J'étais très malheureuse de ne pas avoir rejoint la bonne personne à l'époque, je suis allée sur place, mais les gens ne voulaient pas m'aider vraiment. » CAS16_MF

« Ahhh ... la secrétaire du département (TGDE) a été le problème ». CAS13_DHB

« Mais j'ai eu beaucoup d'ennuis, trop de problèmes avec la partie administrative de la faculté de musique. Par exemple, pour vous donner une idée, j'ai entendu ces directrices dire ceci : 'Jusqu'à présent, je ne comprends pas ce que vous êtes venue faire ici.' Et ça, dès que je suis arrivée. » CAS15_MF

« C'était marqué sur le site : 'contactez votre département', et je me suis dit : - Bon sang, mais je suis allée voir, j'ai parlé à la jeune fille, et elle m'a dit qu'elle ne savait pas ce que je devais faire. Là, j'ai dit: - Tu sais que je ne reviendrai pas voir la TDGE, je vais parler à mon directeur de recherche [...] » CAS16_MF

« J'ai décidé de prendre une autre direction. Une formation qui, après beaucoup de lutte, la direction du programme m'a expliqué qu'il existait. Il s'appelle Sujet spécial. C'est un projet ... d'abord, je présente un projet d'étude, un sujet spécifique que je veux étudier, et puis j'ai choisi une personne qui serait mon directeur de recherche, et je l'ai fait. » CAS15_MF

Pour un répondant, la perception de la satisfaction académique n'est pas satisfaisante parce que le développement de son projet de recherche n'a pas été approuvé par la direction du programme de doctorat en musique :

« Je voudrais vraiment développer plus mon projet. La seule chose négative que je trouve c'est vraiment ça... la direction ; genre, vous êtes déjà au doctorat, mais vous finissez par avoir à subir une *norme*, plutôt que d'élaborer un projet individuel, donc plus ... original » [...]CAS10_DFB

Les pratiques sociales et les stratégies facilitant l'interaction avec le personnel de la faculté

Dans ce contexte, on a interrogé les répondants sur leurs pratiques sociales et leurs stratégies afin de s'adapter et de s'intégrer à l'univers académique. Voici quelques propos obtenus en entrevues à partir d'exemples de situations positives ou négatives :

- 1- Utiliser des personnages pour interagir avec certaines personnes :** « Avec la direction et les professeurs en général, je pouvais être moi-même, ma vraie personnalité, c'était super. Mais avec la partie administrative, comme je le disais, j'ai eu plus de problèmes, je devais utiliser des personnages ». CAS15_MF
- 2- Accepter l'invitation à intégrer les groupes de recherche :** « Ah il y a un autre facteur Sirléia, que je pense qui est assez cool !! Le professeur X et ma directrice de recherche m'ont inclus dans un projet de recherche. [...] il s'agit d'une autre occasion que j'ai pour être en contact avec la recherche, avec les enseignants qui travaillent dans les écoles, et j'ai participé à une réunion. » CAS 17_DHB
- 3- Communiquer via courrier pour restreindre les limitations linguistiques :**
« Ah, oui. J'ai rencontré madame x et elle est très sympathique. [SR: Comment est votre relation avec elle?]. Par courrier électronique, en raison de la question du français, mais quand je la vois, je la salue, mais... » CAS14_DHB
- 4- Réseauter avec les professeurs visiteurs :** « Le groupe reçoit des professeurs d'autres universités qui viennent ici donner des conférences, et on fait leur connaissance, on passe du temps avec eux, ils nous demandent des choses et on doit savoir comment se comporter dans ces situations, vous évoluez afin de vous intégrer. » CAS5_DFB
- 5- Être ouvert aux critiques et conseils du directeur de recherche :** Mon directeur me parle comme suit : allez travailler, vous devez vous adapter à Montréal, l'université, arriver tôt, arriver à l'heure en classe, etc. Mon directeur de recherche m'a beaucoup aidé dans ce sens parce que quand vous vivez quelque chose qui ne fonctionne pas bien ici, un rappel à l'ordre c'est bien. » CAS3_DHB

- 6- Accepter les offres de travail sur le campus et/ou faire du bénévolat :** *« C'est l'une de mes qualités. Quand ils ont besoin de quelqu'un pour aider en classe ou pendant le cours pendant une certaine période ou dans les laboratoires, ils demandent si je veux aider, et dès mon arrivée, le professeur m'a demandé ce que je faisais, ce que je pouvais faire, ce que je ne savais pas, ce que je serais en mesure de le faire. » CAS18_DF*
- « Je suis même allé voir à l'université, quelque chose comme ça ... par exemple : ah, un projet, quelque chose, pour que les étudiants en musique puissent jouer, vous savez... dans un hôpital, une école ... quoi que ce soit. Je suis allée chercher de l'information parce que je suis intéressée à jouer, même de façon bénévole... » CAS10_DFB*
- 7- Demander de l'aide pour la relecture des travaux :** *« Ahhh, non. Bien, mon directeur de recherche me corrige, mais c'est toujours de façon très polie. Et je le remercie de me corriger. En fait, j'aurais aimé qu'il me corrige plus. » CAS18_DF*
- 8- Essayer de parler la langue française avec le personnel administratif dès l'arrivée :** *« Bien, avec le directeur du programme de maîtrise ainsi que la technicienne, je dois parler en français, parce que la directrice de maîtrise ne me parle pas en anglais. Donc, chaque fois, je dois essayer de parler en français. » CAS27_MHB*
- 9- Suivre les consignes de travail du directeur de recherche :** *« Elle est bonne [la relation avec le directeur de recherche] ... bien. Il est très absent. Je le vois une fois tous les trois mois. [...]. Et j'ai fait tout ce qu'il me demande. Eh bien, en ce sens, la relation fonctionne très bien, vous savez ! Mais il est complètement absent. » CAS18_DF*
- 10- Faire partie de l'équipe et collaborer aux activités proposées :** *« Non. Je suis vraiment juste une étudiante. Donc, il y a des choses que le professeur me demande de faire pour aider l'équipe. Mais cela fait partie du rôle d'être une étudiante à la maîtrise. » CAS4_MF*

Catégorie : Intégration académique - Code : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

À la lumière de propos obtenus en entrevue, jusqu'à présent, la majorité des répondants semble être satisfaits de leur performance académique et de leur capacité personnelle à réussir le programme. Nous avons remarqué que leur sentiment d'efficacité, c'est-à-dire leur confiance en leur capacité personnelle à persévérer et à réussir les étapes académiques, augmente à chaque étape achevée (séminaire de recherche, examen de synthèse, maîtrise de la langue française, bourses d'excellence, etc.).

Les rétroactions reçues des professeurs lors de la remise de travaux (qu'elles soient positives ou négatives) conditionnent le sentiment éprouvé après avoir obtenu de bons résultats ou des critiques. Cela est très important pour les répondants. La majorité des

répondants ont associé la satisfaction par rapport aux choix du programme, aux étapes franchies et aux notes reçues :

« Mais je peux dire que je suis parvenu à m'adapter et à saisir le rythme. Et je suis arrivé à avoir des résultats. J'ai réussi à obtenir mon rapport. Et mon professeur a commenté aujourd'hui qu'il semblait être correct et bon. Donc, cela m'a donné une certaine satisfaction. » CAS4_MF

« Avec l'effort, avec le dévouement vous pouvez réussir. J'ai eu « A + » à la fin du cours. Je pense que ça a marché. (Rires) » CAS1_DFB

Deux répondants ont déclaré ouvertement le besoin de conclure le programme à cause de tiers, de la pression familiale. Parmi les préoccupations, nous comptons surtout la difficulté linguistique, la pression des professeurs et le fait d'être dans un pays étranger (aspects déclarés compréhensibles). Ces difficultés augmentent le stress des répondants en ce qui concerne l'obligation de ramener un diplôme à la maison, dans leur pays :

« C'est sûr, je trouve que c'est naturel. Vous êtes dans un pays où vous ne connaissez personne, où vous connaissez très peu de gens, vous vous sentez plus fragiles parce vous ne parlez pas votre langue maternelle, ou même plus tard, quand vous êtes plus à l'aise avec la langue, vous sentez beaucoup de pression parce que vous avez quitté votre pays, votre travail. Votre famille espère que vous reviendrez au moins avec un diplôme en main. Vous avez fait un investissement personnel, humain et financier géant pour vivre cette expérience, alors vous vous sentez obligé de terminer. Et donc, je vivais bien sûr des moments de : 'Wow, est-ce que je serai capable ? Est-ce que ça va marcher ? » CAS15_MF

Tous les répondants ont montré une haute estime d'eux-mêmes. Ils sont confiants et se sentent capables de réussir leur programme avec succès. La majorité a déclaré être consciente de ses limitations, surtout linguistique et économique. Chaque étape réussie motive les étudiants à persévérer dans leur programme d'études :

« Oui, je pense que j'ai essayé de faire de mon mieux. Je sais que j'ai encore des limitations et que je dois beaucoup apprendre, mais je ne sais pas, en regardant ce que j'ai réalisé, je pense que j'ai fait beaucoup en si peu de temps et aussi il y a la fatigue. Par exemple, je sais que je pourrais me consacrer à l'étude du français, mais dernièrement je suis tellement fatigué que j'ai pensé qu'il était bon de faire une pause

et d'y revenir quand j'aurai plus d'énergie. » CAS 17_DHB

« Je ne me suis jamais demandé : Oh, suis-je en mesure de finir ... ça sera très difficile. Alors jamais ! Parce que j'ai toujours terminé les choses commencées ... Je veux dire que sur ce point de vue, je suis confiante. Je ne pense pas que je ne serai pas capable. Jamais je ne me suis vue moi-même comme une étudiante brillante, quelqu'une qui ferait la thèse du siècle, mais j'ai toujours su que je suis déterminée et que je finis ce que je commence. Donc, mon plan a toujours été : je veux faire une thèse et ... au moins raisonnable et j'ai toujours su que j'allais finir. Peu importe combien de temps il faut, vous savez ?! Le questionnement sur ma capacité de travail et d'aller jusqu'à la fin n'a jamais été mon problème. » CAS7_DFB

« J'ai eu la meilleure note en français. Eh bien, je suis heureuse, parce que je ne sais pas s'il a pris en considération le fait que j'étais une étrangère ou non, mais je pense que s'il y avait quelque chose qui n'allait pas, il me l'aurait dit, non ?! Ils avaient donc cette prise de conscience. » CAS21_DFB

Parmi les réponses, une personne a déclaré avoir pensé arrêter le programme, car elle n'avait pas obtenu de bourse d'études :

« Cette partie était très difficile et très décourageante [non-obtention d'une bourse d'études]. J'ai songé à suspendre le cours, mais comme j'avais déjà fait plus de la moitié, j'ai eu de bonnes notes, je me suis dit que j'allais continuer, parce que je ne dois pas arrêter. » CAS6_DF

Les données montrent aussi une satisfaction par rapport aux rétroactions reçues de la part des professeurs et du directeur de recherche. Nous avons remarqué que la majorité des rétroactions sont positives et qu'elles aident à alimenter le sentiment d'efficacité personnelle académique :

« Mais de toute façon j'ai toujours eu une de bonnes notes parce que j'ai été bien accepté dans ces évaluations que je recevais de l'auxiliaire d'enseignement. Puis, à cause de ça je prends très au sérieux ce travail que je vais avoir avec mon directeur de recherche [stage de recherche]. » CAS16_MF

Qu'ils en soient au début ou à la moitié de leur programme, la majorité ont déclaré avoir être satisfaits avec le chemin parcouru jusqu'à présent :

« Alors, je vous ai dit, après cinq mois et l'expérience, je me sens si fort aujourd'hui, je me sens fort pour beaucoup de choses et très heureux. » CAS9_MH

« Je pense que nous devons nous sentir capables tous les jours. Les cours m'ont donné de la confiance...après chaque cours. » CAS1_DFB

Les pratiques sociales et les stratégies facilitant la performance académique

Parmi les extraits, nous avons identifié quelques pratiques sociales ou stratégies qui motivent et aident les répondants à développer un sentiment d'efficacité personnelle académique important de même que l'espoir de réussir leurs études. Ces pratiques influencent aussi positivement leur performance académique :

- 1- Organiser le plan de lectures à faire :** *« Après avoir mis en place mon plan de lectures, je commence à lire et télécharger les articles, chaque jour, je me sens plus habilité à lire le tout en anglais, apprendre et tout comprendre. [...] Chaque jour, mes recherches et formations s'améliorent avec le temps. » CAS3_DHB*
- 2- Améliorer la performance académique :** *« J'étais un peu inquiet au sujet de ma performance. Mais (pause) pour en revenir un peu, la pression des professeurs pour que j'aie une performance...même si vous n'êtes pas francophone, sans la maîtrise de la langue (pause) il y a une exigence pour persévérer, vous devez-vous améliorer. » CAS12_DHB*
- 3- Organiser le temps et la concentration :** *« Je crois que je suis l'un des meilleurs étudiants, je viens le dimanche à l'université. Bien, je pense que je suis en mesure de terminer. » CAS27_MHB*

« Eh bien, je me sens capable, mais parfois, je trouve que... poursuivre, parfois c'est compliqué. Je ne sais pas, parfois je trouve que ça dépend beaucoup de moi. Organiser mon temps pour que je sois concentré, pour que je puisse réussir. » CAS24_DHB
- 4- Refaire le cours – revoir les concepts de base :** *« J'ai parlé à mon directeur de recherche lorsque nous avons mis en place le plan d'étude : - Écoutez, je veux revenir en arrière, je sais que je peux aller de l'avant, mais je veux prendre un peu de recul parce que je veux connaître un peu mieux la cartographie [...], car c'est un cours de base et je vais me sentir plus en sécurité si j'ai quelques concepts de base. » CAS16_MF*
- 5- Avoir des rétroactions et des commentaires positifs des professeurs et de pairs :** *« Quand j'arrive à faire correctement mon travail et que j'ai des commentaires et une bonne note, je me sens bien. » CAS3_DHB*

« J'ai toujours été une fille très timide aussi à cause de cette question de la langue. Je pense donc que pour eux [pairs] ça a été une surprise que j'aie un rendement scolaire aussi bon, au point d'être désignée comme la meilleure étudiante-athlète. » CAS21_DFB

- 6- Réfléchir sur les buts académiques :** *[...] J'ai eu beaucoup de moments du genre : 'Mon Dieu qu'est-ce que je fais, vous savez?! [...] il n'a jamais été question de ne pas finir. Je me suis beaucoup questionné, à plusieurs reprises, mais jamais avec l'intention réelle d'arrêter. » CAS7_DFB*

« Ce n'est pas facile, non... ce ne sera pas facile. Je sais que ce ne sera pas facile, mais moi, je suis en train de faire de mon mieux pour atteindre les buts que j'ai ici. Les objectifs que j'ai, je dois les atteindre ici. » CAS10_DFB

- 7- Investir dans l'apprentissage de la langue française :** *« Ah oui! Allons jusqu'à la fin, soyons forts et maintenant en étudiant le français. (Rires). » CAS14_DHB*

- 8- Étudier tout le temps sur le campus :** *« Oui, le fait d'être ici. En restant ici à l'université, on produit beaucoup plus, c'est une bonne stratégie. » CAS3_DHB*

- 9- Utiliser les ressources disponibles (bibliothèque, CEPSUM, etc.) :** *« Le réseau des bibliothèques est excellent ici. [...] S'il n'y a pas le livre dans une université partenaire, ils cherchent à l'obtenir sur un autre continent si nécessaire. Mais les autres services pour les étudiants le sont aussi [ex. CEPSUM] » CAS13_DHB*

- 10- Participer à des conférences spécifiques et réseauter :** *« Je participe aux conférences ... Je ne participe pas tout le temps, parce que vraiment c'est le facteur temps. Mais celles qui ont un lien, ou s'il y a une référence à mon projet de recherche, je participe. Donc, ça finit par nous enrichir, on finit par connaître les gens, par réseautage, non ?! On finit aussi par rencontrer des gens, échanger des contacts, échanger des informations ... c'est génial! » CAS12_DHB*

- 11- Publier des articles concernant la recherche :** *« J'ai consacré beaucoup de temps pour faire un texte, en vue de le publier, mais je ne pouvais pas le mettre dans ma thèse. Bien, ça a été du temps perdu. Une erreur de débutant, vraiment. » CAS13_DHB*

- 12- Interagir avec les pairs en dehors de la classe pour étudier :** *« Bien, je savais que mes chers amis français, les Haïtiens, beaucoup d'amis de différentes nationalités, bref, ils étaient toujours là lundi pour commencer un travail pratique (TP) et mardi pour le finaliser. Donc, j'ai toujours participé à ces petits groupes [..]. » CAS16_MF*

Catégorie : Intégration Académique - Code : Engagement académique

L'engagement académique a été interprété comme le temps investi dans les études (en classe ou hors classe). Ce temps dédié au programme d'études et aux objectifs académiques diminue considérablement leur vie sociale. Les répondants ont déclaré que les cours sont exigeants et que c'est difficile de suivre plusieurs cours dans une session (étudier à temps plein). Ce contexte, selon eux, limite la possibilité de se faire de nouveaux amis et de passer du temps en famille. Parmi les répondants, seize sont soit mariés ou conjoints de fait et quatre ont au moins un enfant. Voici quelques extraits :

« Ma vie est fondamentalement essentiellement totalement à l'Université, si je peux dire ça comme ça. Je rentre à la maison, je mange, je dors. Et le samedi et le dimanche je vais à l'Université. » CAS27_MHB

Eh bien, comme je passe pratiquement toute ma journée ici et je rentre à la maison épuisée, je n'ai aucun contact à l'extérieur. J'ai suivi quatre cours, deux séminaires en même temps. Il y a beaucoup de lecture, beaucoup de lecture. » CAS20_DFB

Pour la majorité, la bibliothèque est leur espace préféré d'étude :

« La bibliothèque est notre laboratoire. Elle est, je dis qu'elle est notre laboratoire parce je pense que notre plus grand outil c'est les livres. » CAS19_MF

L'engagement académique a aussi été interprété par rapport au sentiment d'appartenance et de fierté envers l'UdeM. Certains propos de répondants ont démontré une fierté d'être étudiant à l'UdeM. Cette fierté transparait aussi dans leur profil *Facebook* :

« La première chose que j'ai faite ici c'était d'acheter une gourde de l'UdeM pour que je puisse boire de l'eau, je marche avec elle partout. [...] lorsque vous cliquez sur mon profil [Facebook] c'est écrit mon rôle dans mon entreprise et juste au-dessous où je vis et où j'étudie. » CAS9_MH

« Aujourd'hui, quand je vois l'Université de Montréal, je suis fier de la montrer à ma famille. [...] Je suis fier d'être ici et de la représenter. Je vais l'amener là-bas. Absolument ! Je suis le genre de personne qui achète la chemise, la gourde... (rires) Je dois acheter plus de choses, il m'en manque encore ! (Rires). » CAS1_DFB

Catégorie : Intégration sociale

À partir de l'analyse des propos des entrevues, nous avons pu déceler ce que Tinto (1993) nomme l'intégration sociale. Sur ce volet, on retrouve les aspects suivants : 1) la participation des répondants à des activités hors programme et 2) l'interaction avec les pairs. Nous avons posé la question suivante aux répondants : *En général, comment considérez-vous*

vosre intégration académique et vosre intégration sociale à l'UdeM ? Avez-vous établi des relations sociales à l'Université ? Êtes-vous satisfaits de ces relations ? Avez-vous des amis locaux, internationaux ou de vosre origine sur le campus ?

Code : Participation à des activités hors programme (formelle)

Huit participants sur vingt-deux ont mentionné avoir participé à au moins une activité hors programme de manière formelle et promue par l'université. Il s'agissait parfois d'évènements divers organisés par les centres de recherche, leur association étudiante aux cycles supérieurs et/ou leurs facultés. Ces activités prenaient la forme d'une soirée de réseautage entre les étudiants et le personnel de la faculté, une conférence/congrès, ou une activité organisée par le service aux étudiants de l'UdeM (SAÉ) :

« Maintenant, il y a une initiative de la Faculté de l'Éducation que je crois être très intéressante. [...] Il a eu un évènement auquel j'ai participé où il y avait de la bière, etc. Je trouve cela très cool parce que nous ne disposons pas de beaucoup d'occasions pour parler avec eux hors du bureau. Tout le monde est très sérieux, au travail... pas vrai ?!. » CAS 17_DHB

De plus, quatre répondants ont mentionné que leurs activités hors programme, formelles, ont participé à leur intégration académique et sociale :

« Je pense que cela est fondamental pour le dialogue, quand les gens sont plus détendus, je pense qu'ils sont moins braqués et il est donc plus facile de se faire des amis et de s'intégrer. » CAS 17_DHB

Deux autres participants préfèrent participer à des congrès, des conférences et des séminaires dans le but d'en apprendre plus sur leur domaine de recherche, même si le temps leur manque :

« La participation à des conférences, les petites conférences j'y participe. [...] Je reçois des critiques, et cela améliore une certaine confiance. Un 'résumé' accepté, on y va et on le présente. » CAS1_DFB

« Je reçois par courrier, ou je vois sur le site de l'UdeM, tout ce qu'il y a avec ma thématique, donc, j'y participe habituellement. » CAS19_MF

La non-participation à des réunions organisées formellement par les associations d'étudiants est due à la difficulté linguistique des répondants (2) :

« Pour moi, c'est une difficulté parce que les réunions sont en français. J'ai reçu un ordre du jour d'une réunion de l'Association des étudiants diplômés, mais c'était en français et j'ai dit : 'je n'y vais pas, je ne vais rien comprendre. » CAS14_DHB

Parmi les services qui visent à favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants à l'UdeM, on trouve l'Action humanitaire et communautaire (AHC). L'AHC a pour objectif de travailler l'humanisation par la valorisation de la qualité de vie sur le campus à partir des activités d'animation, de sensibilisation et d'engagement des groupes ou des personnes. C'était le seul service officiel disponible et il est mentionné au moins trois fois par un répondant :

« Je pense qu'il fait partie des services de l'UdeM qui doit recevoir du mérite. Je pense qu'il m'a beaucoup aidé dans mon intégration à l'UdeM : Action et humanitaire et communautaire. » CAS24_DHB

Il y a ceux qui sont timides, se renferment à cause de la difficulté linguistique ou demandent de l'aide à d'autres étudiants internationaux qui ne possèdent pas le français comme langue maternelle :

« Je pense que ma relation avec les filles de l'équipe pourrait être bien meilleure et je pourrais avoir un meilleur contact avec elles en dehors de la matière sportive, mais je n'en ai pas. Je pense essentiellement que c'est la question de la barrière de la langue qui m'a été imposée. » CAS21_DFB

Catégorie : Intégration sociale Code : Interaction avec les pairs (informelle)

En général, la majorité a déclaré que les relations développées avec les pairs sur le campus sont bonnes. Pour certains participants à l'étude, elles se sont améliorées avec le temps. Quand ils comparent avec la culture brésilienne, ils affirment que c'est complètement différent, mais qu'ils démontrent une ouverture envers l'autre, une disponibilité pour aider et s'entraider dans leurs travaux d'équipe. Selon une répondante ils ne se sont pas fait de meilleurs amis, mais plutôt des relations de convenance, de cordialité et de respect :

« Mes relations sociales, je pense aujourd'hui qu'après 1 an et 3 mois, elles sont bonnes, mais au début non. Je pense que j'ai eu de la difficulté, je pense que les gens au doctorat travaillent et étudient de façon très isolée les uns des autres c'est ... (hésitation) et les Brésiliens aiment parler, interagir, jouer, etc., et ils sont très concentrés, très concentrés. Je pense que nous produisons beaucoup aussi, mais nous nous permettons beaucoup plus de moments d'intégration qu'eux dans l'environnement de travail. Puis, parler dans le couloir pour eux est une chose si terrible, pas vraie ?!

et nous aimons entrer au bureau et discuter avec des collègues et des trucs et puis vous allez travailler, n'est-ce pas? » CAS17_DHB

« Je sens qu'il y a une amitié là-bas, un respect. Et je pense que c'est ce que l'on retrouve dans les relations. Nous ne devons pas être, personne ne doit être le meilleur ami d'un autre, mais nous devons nous respecter mutuellement... la façon dont la personne est. Vous comprenez? C'est tout. » CAS1_DFB

Cinq répondants sur vingt-deux ont déclaré avoir participé à des activités informelles organisées par leur directeur de recherche (ex. repas annuel et/ou hebdomadaire), par eux-mêmes chez eux, dans un bar ou au restaurant avec leurs camarades de classe :

« Oui, on organise des 5 à 7, ils sont allés chez moi, et je suis allée chez eux. Mais une chose que je trouve drôle, ils ne parlent que du travail. » CAS20_DFB

L'espace physique est compris comme étant une façon d'être bien accueilli par les pairs et par l'université :

« L'intégration avec le CRIFPE, je me sens très bien accueilli. Dès mon arrivée, je me suis sentie la bienvenue. Parce que je suis ici, j'ai un bureau ... Mes collègues aussi je les aime vraiment. Chacun a sa propre personnalité, comme tout le monde. Vous apprenez à faire face à ces personnes. » CAS1_DFB

Pour ceux qui sont ouverts et communicatifs, l'entraide entre camarades de même nationalité, entre étudiants locaux ou entre autres étudiants internationaux est motivé parfois par la difficulté linguistique :

« Ça m'a motivé parce que je parlais mal, mais ils te comprennent et personne ne vous corrige de cette façon : 'Ce n'est pas ça! Ce n'est pas ceci !'. Tout le monde aime comment vous parlez, en voyant que vous êtes tous en difficulté, en voyant que vous avez du courage d'être là devant et d'être exposé pour leur donner des informations. » CAS9_MH

Selon la perception d'une étudiante au doctorat, le travail de recherche est parfois un travail solitaire que l'on effectue en s'enfermant quelque part :

« Parce que le doctorat est un processus très individuel où la seule personne qui évalue notre travail est notre directeur de recherche. Nous n'avons pas de travail d'équipe. Vous ne savez pas si c'est normal vous que trouviez les choses difficiles. Ah ... il y a peu de gens qui parlent ouvertement de leur processus. Ce qui fait bien peur, trop de concurrence, beaucoup de peur! [...] Vous ne savez pas ce que les autres font parce que vous travaillez seul... Je pense qu'au doctorat, vous vous sentez très seul. » CAS7_DFB

Trois répondants ont déclaré avoir demandé de l'aide pour la rédaction de leurs travaux à d'autres Brésiliens, alors que les dix-neuf autres répondants ont mentionné avoir eu l'opportunité de faire des travaux avec d'autres étudiants internationaux ou locaux. Ces derniers se sont sentis très à l'aise avec cette situation. Les Brésiliens, différemment d'autres communautés d'étudiants, n'ont pas l'habitude de former un groupe social fermé sur lui-même quand ils habitent dans d'autres pays. Il nous semble que cela est dû au fait qu'ils veulent s'intégrer à la société d'accueil :

« Dans l'ensemble, tous mes meilleurs amis, un Suisse, on a le même prénom, et nous travaillons ensemble. Curieusement, l'étudiante brésilienne n'a pas fait de travaux avec moi, mais elle est mon amie aussi, mais nous ne formons pas un ghetto brésilien. Elle a fait son travail avec un autre étudiant français, si je ne me trompe pas. » CAS9_MH

On pourrait affirmer que ceux qui cherchent à interagir avec des pairs brésiliens le font à cause de la difficulté linguistique initiale:

Mais je crois que, avec d'autres personnes, toi, x, les latinos en général, je pense que ça roule très bien. C'est super naturel, ça roule super facile ici. Mais, avec les autres étudiants, ça n'arrive pas, à cause de la langue. CAS3_DHB

Cette difficulté a tendance à atténuer l'investissement dans l'étude de la langue française :

« Non, j'ai trouvé le groupe ouvert de façon générale, mais malheureusement, je ne parlais pas très bien, de sorte que tout le sujet de la discussion n'allait pas trop loin. Je devais aussi faire ma part, alors ce que je pouvais faire c'était d'étudier le français, je l'ai beaucoup étudié! Beaucoup. Puis, après les six premiers mois, il y a eu une grande amélioration et après un an, il était merveilleux. » CAS15_MF

En questionnant leurs capacités linguistiques, les répondants ont déclaré n'avoir subi aucun préjugé par rapport à la non-maîtrise de la langue française. Cependant, ils sont conscients de leurs difficultés linguistiques et sentent qu'ils doivent s'investir pour la minimiser :

« Aucun de mes pairs ne me reprochait quoi que ce soit. En classe je n'ai pas subi de préjugés par rapport à la langue. Je crois ce que si c'était au Brésil, j'aurais subi des préjugés. » CAS9_MH

Le manque d'entraide en classe favorise le manque de motivation des répondants à poursuivre leurs études :

« Il y avait des moments où j'avais un manque de motivation. Dans la salle de classe aussi, les Chinois sont très fermés. Les Brésiliens sont ouverts et les Chinois, au-delà d'être fermés, ils sont aussi égoïstes, donc ils n'arrivent pas à vous comprendre. J'ai appris cela au fil du temps. Je vous dis cela aujourd'hui avec beaucoup de certitude, mais à l'époque, pour moi, cela était terrifiant, parce qu'il n'y avait personne pour m'aider. Aujourd'hui, l'une de ces Chinoises est devenue une sœur de cœur. Il y a d'autres Chinois qui sont aussi mes amis aujourd'hui. » CAS8_MF

De façon générale, les Brésiliens sont très bien vus sur les campus. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il n'existe aucun préjugé. Cependant, en général, les gens ont de la sympathie pour les Brésiliens sur les campus :

« Wow! Ça a été très facile, je n'avais jamais aucun problème en ce qui concerne ma personne ou sur mon appartenance ethnique. Je pense aussi aux réactions quand je dis que je suis Brésilienne, les gens disent : 'wow, c'est cool! Brésil'. Ils nous acceptent très bien, même les gens qui semblaient dans un premier moment être difficiles d'approche. Je pense que je suis une personne trop facile d'approche, vous savez? Je parle, j'apporte un lunch pour que les gens baissent leur garde avec moi et me parlent, et moi aussi j'aide. Donc, je pense que mon interaction avec mes pairs a toujours été excellente. C'est la même chose avec mes amis de la maîtrise. » CAS16_MF

Les pratiques sociales et les stratégies aidant à motiver les étudiants à interagir et à s'entraider sont les suivantes :

1- Rapprocher les étudiants locaux des étudiants internationaux : Les sujets de conversation varient selon l'origine de l'étudiant :

« Ils sont assis entre eux (les Canadiens) et vont discuter de la politique comme s'ils étaient des spécialistes lors d'une soirée 5 à 7. Par contre, les autres immigrants, non. Je pense que c'est parce qu'ils parlent de leur vie, comment c'était auparavant, ils parlent de leur adaptation ici, genre : 'Oh, j'ai trouvé un nouveau supermarché!'. Vous savez que les sujets discutés sont différents, ils ont plus de matière! (Rires) SR: Les intérêts sont différents aussi. » CAS20_DFB

2- Avoir un espace et une présence physique sur le campus :

« Au sein de ce groupe de promotion de la santé, nous sommes six. Donc ce groupe on est plus proche, plus proche parce que nous organisons des 5 à 7, nous sommes tous dans le même domaine, dans le même bureau, physiquement, et les autres non.

Par exemple, quelqu'un d'un autre domaine reste dans l'autre coin là. Il suit des cours au HEC. Alors, avec le groupe en dehors de ma zone spécifique je n'ai pas beaucoup de contacts. Mais je les vois au séminaire sur la santé publique, parce qu'il y a tout le monde là-bas. » CAS12_DHB

- 3- Travailler sur le campus :** Il nous semble que l'interaction avec l'univers académique via le travail sur le campus favorise les interactions entre pairs ainsi qu'avec le personnel de la faculté :

« Tous mes amis sont en dehors de l'université. La première année était la plus difficile ... Je n'arrivais pas à connecter beaucoup avec eux ... alors ... je ne pouvais pas me faire des amis. La deuxième année, quand j'ai commencé à travailler comme assistant de recherche je devais avoir une relation de travail plus étroite avec le personnel de la Faculté. On se voyait tout le temps ... et on a échangé des millions de courriers sur l'emploi... Et c'est quand je me fais de vrais amis à l'université. Aujourd'hui, j'ai déjà de bons amis là-bas à l'Université. Je ne pouvais pas me faire des amis juste en faisant des cours. À partir du moment où je suis entré professionnellement à l'université, ehh ... la relation d'amitié est née par la suite. » CAS2_MFB

Discussion

À première vue, les résultats de notre étude démontrent que l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants internationaux au sein de l'université entretiennent une relation directe avec la participation des étudiants à la vie académique et sociale, de façon formelle ou informelle, tel que l'explique le modèle de Tinto (2003). Ces relations se sont montrées parfois négatives et positives. Pour la plupart, les relations sont négatives et plus difficiles avec le personnel administratif. On pourrait affirmer que ces relations sont négatives à cause des difficultés linguistiques, mais aussi à cause d'un manque de connaissance du fonctionnement du système académique, par exemple, les normes administratives. Le fait de ne pas bien maîtriser la langue cause une frustration chez les étudiants. Ils doivent d'abord comprendre le système académique et ses normes pour pouvoir interagir. D'un autre côté, ils doivent, une fois qu'ils ont compris ce fonctionnement, le transposer dans leur monde, et cela de façon pratique et dans une deuxième langue.

La relation avec le directeur de recherche est vue comme une expérience positive, mais pour certains, elle est d'ordre plutôt professionnel. Ceci dit, le directeur de recherche n'est pas exactement un ami, mais il existe une synergie, une empathie envers l'étudiant qui travaille

pour réussir le programme. Il est connu de tous que le travail de recherche peut parfois être très solitaire. Cette réalité est encore plus difficile pour les étudiants internationaux qui ont un réel besoin de se faire des amis, d'interagir pour comprendre les codes et apprendre à s'intégrer sur le campus. On pourrait affirmer que le directeur de recherche ne se rend pas compte de cette difficulté, à part ceux qui sont aussi des professeurs internationaux.

En général, les étudiants ont une estime de soi très élevée. On pourrait expliquer ce phénomène à cause de leurs expériences personnelles faites de plusieurs échecs, mais surtout à cause de leurs réussites. Par exemple, la grande majorité des étudiants (14) ont des bourses d'études brésiliennes qui couvrent tous leurs frais de scolarité et de subsistance. Il faut dire qu'ils possèdent un excellent dossier académique et professionnel pour avoir réussi à obtenir une bourse d'études de ce genre. Ainsi, cette confiance élevée en eux-mêmes et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) qui les aident et les motivent à persévérer malgré les difficultés (voir l'article 1) se présentent chez tous les étudiants interviewés. Lorsque nous les avons interrogés sur leur capacité de conclure leur programme, ils étaient tous confiants. Nous pourrions expliquer ce phénomène en le liant aux traits culturels généraux des Brésiliens et non pas à cet échantillon en particulier.

La limitation linguistique nuit à la participation active de certains étudiants à la vie académique, surtout lors des activités hors programme (ex. réunions des associations étudiantes et rencontres de réseautage entre les pairs). Cependant, ce même étudiant est ouvert à apprendre et à demander de l'aide lorsqu'il éprouve des difficultés dans la rédaction de travaux, par exemple. Certains établissent un système de relecture et de rencontres hebdomadaires avec les camarades compatriotes, locaux et/ou d'autres étudiants internationaux. L'opportunité d'échanger avec les pairs à l'extérieur de la classe est aussi une occasion d'apprendre à s'intégrer en maîtrisant un peu plus la langue. La difficulté économique faisant en sorte qu'ils ne peuvent suivre des cours de français est reflétée à travers leurs préoccupations et elle peut regarder les processus d'intégration sociale et académique. Cela a été bien expliqué par les étudiants plus expérimentés, qui ont déjà fait plusieurs mois d'études au Québec. Après une moyenne de six mois, ils ont été capables de parler la langue française avec une certaine efficacité. Cela les a aidés à cheminer dans leurs processus d'intégration académique et sociale, et conséquemment dans leurs programmes d'études. À chaque fois qu'ils obtiennent une bonne note dans un cours, au fur et à mesure que le temps

passé, ils se sentent plus à l'aise et confiants, gagnant en persévérance pour réussir leur programme d'études.

Pour les étudiants internationaux non francophones, l'apprentissage de la langue est un défi inévitable et important pour leur intégration. Selon (Coulon et Paivandi, 2003), cette difficulté d'apprendre une nouvelle langue, dans le cas de la recherche qui étudie le parcours universitaire des étrangers en France, est présente dans toutes les enquêtes (p. 36). Dans le cas de cette étude, il faut souligner que le modèle de Tinto ne prend pas en considération cet aspect et les étudiants de notre recherche sont tous non francophones. Dans ce cas, il faut considérer que l'intégration passe par l'apprentissage de la langue française, surtout au Québec. L'intégration linguistique est en général définie comme l'effort que doivent faire les immigrants pour apprendre ou pour parler le français, tenant compte de la situation sociolinguistique du Québec dans le contexte nord-américain (Fall et Buyck, 1995, p. 95). Sans négliger les autres dimensions de l'intégration, nous comprenons que l'intégration est définie et mesurée dans la majorité des études sur l'immigration par l'apprentissage de la langue officielle de cette société (Piché, 2004, Vincent, 2004)

En ce qui concerne cet aspect, les pratiques sociales et les stratégies développées par les étudiants se sont avérées très efficaces. Par exemple, l'aide aux pairs pour la relecture de travaux, les groupes d'études hors classe, l'investissement dans l'apprentissage de la langue française à l'extérieur de la classe ont été des pratiques efficaces dans le processus d'intégration académique et sociale des étudiants internationaux. Il ne faut pas oublier que l'aide reçue des bibliothécaires et l'apprentissage des bases de données est crucial pour leur réussite académique. En effet, la bibliothèque a été le seul service cité par tous les étudiants. Nous expliquons cela par le fait que les étudiants sont tous inscrits dans un programme de recherche et que maîtriser le système de recherche de l'université est très important pour leur intégration académique.

Les chercheurs Collin et Karsenti (2012) suggèrent le modèle de Tinto pour comprendre le rapport entre les étudiants internationaux, leur intégration socioacadémique et les technologies d'informations et de communications – TIC. Selon eux, les étudiants internationaux sont plus sujets aux problématiques d'intégration et d'inclusion académiques et sociales que les étudiants locaux en raison de leurs différences ethniques (Tierney, 1992, cité dans Collin et Karsenti, 2012). Or, dans ce cas, l'usage des sites de réseautage sociaux

(élément qui n'est pas présent dans le modèle de Tinto) pourrait favoriser une meilleure intégration des étudiants, car l'une des variables liées au décrochage ou à la poursuite des études est la variable interpersonnelle, c'est-à-dire l'intégration académique et sociale, soit les relations avec les autres étudiants et le personnel.

Il faut souligner que le modèle de Tinto ne prend pas en considération les étudiants internationaux, malgré le fait qu'il a été utilisé dans des études sur l'intégration socioacadémique de minorités ethniques (Flowers, 2006, cité dans Simon Collin et Karsenti, 2012). Il ne considère pas non plus l'usage des sites de réseaux sociaux (c'est-à-dire Facebook, LinkedIn) ou de médias sociaux en général (YouTube, Twitter, Instagram, blogues, etc.) et les autres outils de communications tels que Skype, WhatsApp, etc. Alors, Simon Collin et Karsenti (2012) dans leurs réflexions suggèrent que les TIC « occupent une place transversale » dans le modèle d'intégration socio académique de Tinto.

En effet, l'usage d'Internet et des médias sociaux par les étudiants qui veulent s'intégrer socialement et académiquement pourrait être un axe transversal du modèle d'intégration de Tinto, ce qui est un aspect très peu exploré dans la littérature (Collin et Karsenti, 2012).

Le fait de participer à une communauté sur Facebook faciliterait leur intégration à la communauté universitaire et créerait ce sentiment d'appartenance qui motiverait leur intégration. De plus, les autres facteurs présents dans le modèle de Tinto pourraient être comblés par l'usage de médias sociaux dans le contexte d'une communauté par exemple, sur Facebook ou LinkedIn.

Conclusion

L'objectif de cette étude qualitative exploratoire était de décrire et d'analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration (sociale, académique et linguistique) des étudiants internationaux. Les résultats obtenus par l'analyse thématique nous ont permis d'identifier plusieurs pratiques sociales et les stratégies d'intégration des étudiants internationaux, à savoir :

Nous avons identifié dix pratiques sociales et stratégies favorisant l'interaction avec le personnel de la faculté :

1- Utiliser des personnages pour interagir avec certaines personnes ;

- 2- Accepter des invitations à intégrer des groupes de recherche ;
- 3- Communiquer via courrier pour restreindre les limitations linguistiques ;
- 4- Réseauter avec les professeurs visiteurs ;
- 5- Être ouvert aux critiques et conseils du directeur de recherche;
- 6- Accepter des offres de travail sur le campus et/ou faire du bénévolat ;
- 7- Demander de l'aide pour la relecture de travaux ;
- 8- Essayer de parler la langue française avec le personnel administratif dès l'arrivée au Québec
- 9- Suivre les consignes de travail du directeur de recherche
- 10- Faire partie de l'équipe et collaborer aux activités proposées ;

Les pratiques sociales et les stratégies favorisant la performance académique sont les suivantes :

- 1- Organiser le plan de lectures à faire ;
- 2- Améliorer la performance académique ;
- 3- Organiser le temps et la concentration ;
- 4- Refaire le cours – revoir les concepts de base ;
- 5- Avoir des rétroactions et des commentaires positifs de professeurs et de pairs ;
- 6- Réfléchir sur les buts académiques ;
- 7- S'investir dans l'apprentissage de la langue française ;
- 8- Étudier tout le temps sur le campus ;
- 9- Utiliser les ressources disponibles (bibliothèque, CEPSUM, etc.) ;
- 10- Participer à des conférences spécifiques et réseauter ;
- 11- Publier des articles concernant la recherche ;
- 12- Interagir avec les pairs en dehors de la classe pour étudier.

Les pratiques sociales et les stratégies motivant les étudiants à interagir et à s'entraider :

- 1- Rapprocher les étudiants locaux des étudiants internationaux ;
- 2- Avoir un espace et une présence physique sur le campus ;
- 3- Travailler sur les campus.

En général, les étudiants sont très bien accueillis par la communauté académique. Ils établissent des relations de convenance pour la réalisation du travail et la cordialité. Ils ne développent pas de vraies amitiés, sauf avec d'autres étudiants brésiliens. Cependant, avec le temps, la maîtrise de la langue les aide à faire foisonner leur cercle de relations sur le campus et ils se sentent bien, plus intégrés aux étudiants internationaux d'autres nationalités et avec les Québécois.

Intégration académique

1- La relation avec les professeurs et directeur de recherche est toujours de bonne qualité « professionnelle ». Mais au moment de comprendre les questions administratives (parcours du programme comme les séminaires, cours à suivre, exigences pour la rédaction de la recherche ainsi que d'autres questions comme la demande de bourse, la demande de codirection, soit avec la TGDE ou le responsable du programme, cela devient un peu plus difficile selon les témoignages).

2- SEP et Réussite Académique : Les étudiants ont une forte estime de soi et ils sont conscients de leurs limitations. La réussite académique est liée surtout à la maîtrise de la langue française et/ou anglaise. Malgré les nombreuses préoccupations, mais surtout la difficulté linguistique, la pression des professeurs, le fait d'être dans un pays étranger, ils se sentent dans l'obligation de revenir chez eux avec un diplôme. La rétroaction reçue lors de la remise de travaux ainsi que les bonnes notes est très importante pour les répondants. La majorité a associé la satisfaction envers le programme aux étapes franchies et aux notes reçues.

Intégration sociale

La limitation linguistique empêche que certains étudiants participent de façon active à la vie académique, surtout lors des activités hors programme (ex. réunions des associations étudiantes et rencontres de réseautage). Cependant, ces mêmes étudiants sont ouverts à apprendre et à demander de l'aider lors de difficultés dans la rédaction de travaux. Certains ont établi des systèmes de relecture et de rencontre hebdomadaire avec les camarades compatriotes, québécois et/ou autres étudiants internationaux.

Parmi la panoplie de mesures d'aide et d'intégration, qui varient d'un établissement universitaire à l'autre, il nous semble que l'offre des activités centrée sur la pédagogie universitaire aux étudiants internationaux favorise l'intégration et la réussite dans leur programme d'étude avec plus d'aisance, moins de stress et de chocs culturels. Ceci dit, l'offre de cours d'intégration aux études supérieures au Québec, malgré le fait qu'on parle des étudiants avec un bagage académique important, le fait de comprendre les systèmes académiques québécois ainsi que l'apprentissage dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien, aurait un impact sur leur intégration sociale et académique. Ce cours d'intégration aux études supérieures au Québec pourrait ajouter des informations sur les méthodes d'enseignement, d'évaluation, les étapes du programme d'études. Il nous semble aussi important d'intégrer les corps de professeurs dans leurs activités afin qu'ils comprennent les processus d'intégration académique et sociale des étudiants internationaux et leur rôle dans la réussite de leur intégration. L'offre de travail sur le campus encourage l'intégration, et on pourrait affirmer que l'interaction avec l'univers académique via le travail favorise l'interaction.

Intégration linguistique

En ce qui a trait à la maîtrise de la langue, l'apprentissage en ligne de la langue française pourrait faire partie de l'offre de services aux étudiants internationaux et cela pourrait aussi être offert aux étudiants avant leur arrivée au Québec. L'offre d'un tutorat mensuel pour l'apprentissage de la langue française, surtout écrite, adaptée aux objectifs universitaires de la recherche scientifique, pourrait être une option. Des experts sont d'accord pour affirmer que les technologies d'information et de communication (TIC) offrent des solutions d'apprentissage et d'intégration, soit dans le domaine de l'apprentissage en langue seconde (L2) ou dans d'autres actions d'intégration des immigrants.

Par le biais des médias sociaux, les apprenants se sentent motivés et encouragés à suivre le cours. La moitié des répondants de l'étude du EACEA (2009) sur l'utilisation des médias sociaux dans l'apprentissage des langues croit que l'apprentissage des langues est plus collaboratif lorsqu'on utilise des technologies et que celles-ci peuvent les encourager à continuer à étudier même quand ils ont des moments de découragement et qu'ils

souhaiteraient abandonner leurs études. Sur le plan de la motivation, ces outils « permettent une réaction immédiate et continue qui améliore la motivation à apprendre ».

Bibliographie

(par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées qu'une seule fois dans la section bibliographique du document).

CHAPITRE 8 : CONCLUSION GÉNÉRALE

7.1 Synthèse de résultats

La recherche doctorale intègre dans son ensemble les trois articles présentés (article 1 : *les préoccupations et questionnements des étudiants internationaux, notamment dans leurs usages des sites de réseautage social*; article 2 : *Analyse des apprentissages réalisés par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs aux différentes étapes de leur projet migration pour études : une perspective d'apprentissage social dans les réseaux sociaux*; article 3 : *Pratiques sociales et stratégies d'intégration des étudiants internationaux aux cycles supérieurs*).

L'objectif de cette section est de présenter les principaux résultats de la recherche, mais en évitant les redondances. On propose plutôt d'attirer l'attention sur certains résultats qui établissent parfois un lien avec un article ou un autre.

Tout d'abord, dans la présente discussion nous présenterons les préoccupations et les questionnements des étudiants internationaux identifiés dans le contexte pré-migratoire et post-migratoire, et les usages qu'ils font des réseaux sociaux physiques et des sites de réseautage social. Ensuite, nous présenterons les apprentissages que les étudiants estiment devoir faire aux différentes étapes du processus d'élaboration et d'exécution du projet de migration pour études, particulièrement sur les sites de réseautage social. On décrit ainsi quelles sont les motivations, formes d'échanges et stratégies de communication sur les sites de réseautage social. Finalement, nous présenterons les pratiques sociales et les stratégies d'intégration des étudiants internationaux aux cycles supérieurs à l'université.

Par la suite, nous présenterons les forces et les limites notre étude, les recommandations et finalement des pistes de recherches futures en lien avec les usages de sites de réseaux sociaux dans le processus d'intégration des étudiants internationaux.

7.1.2 Synthèse de l'article 1 – préoccupations et questionnements

Le premier objectif de la présente recherche consiste à décrire et à analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études. Les analyses qualitatives des entrevues semblent démontrer que le

processus d'intégration des étudiants internationaux dépasse l'environnement universitaire et qu'il faut avoir une vision intégrée des différents parcours ou volets de l'intégration de ces étudiants pour mieux les aider à s'intégrer à la société d'accueil. Nous arrivons à cette conclusion parce que les questionnements et les préoccupations vont du contexte pré-migratoire et persistent (dans un autre degré de priorité) jusque dans le contexte post-migratoire, représentant ainsi un « continuum de l'immigration ».

Dans le **contexte pré-migratoire** (élaboration du projet de migration-études), les principales questions et préoccupations rencontrées chez les étudiants sont liées aux ressources financières requises pour réaliser leur séjour d'études, ainsi qu'aux conditions à satisfaire pour être admis et obtenir leur permis d'études. Cette préoccupation est suivie des aspects liés aux démarches d'admission et immigration, la maîtrise des langues (surtout le français) et les raisons qui les aident à choisir le Canada, l'université, le logement et l'installation à Montréal.

Les usages de sites de réseautage social dans les deux contextes (pré-migratoire et post-migratoire) semblent aider à l'élaboration et à l'exécution de leur projet de migration pour études. Cependant, de façon générale, ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques. Nous avons conclu que ces usages sont en majorité utilitaires et pratiques. Par exemple, les questions et préoccupations par rapport aux démarches d'admission, d'immigration, de santé et les choix des universités les amènent à utiliser les sites de réseautage social de façon très intense. Cela nous amène à penser que pour les questions utilitaires et logistiques, ces espaces sont plus propices à être utilisés par les étudiants dans la démarche pré-migratoire que dans le contexte post-migratoire.

Dans le **contexte post-migratoire**, les usages de sites de réseautage social déclinent de façon considérable : ces espaces sont moins utilisés par rapport aux réseaux sociaux physiques dans les deux contextes et moins dans le contexte post-migratoire. Cette constatation **nous amène à formuler des hypothèses possibles**. D'abord, la surcharge informationnelle présente sur le web amène les étudiants à une déconnexion volontaire (Jauréguiberry, 2010) des sites de réseautage social. Ce non-usage est aussi renforcé par les inquiétudes par rapport à leur réussite et leur performance académique après la mobilité, celle-ci prenant la première place des questions et préoccupations une fois à l'université, comme le montre le Tableau XIII.

En résumé, les questions et préoccupations d'étudiants brésiliens liées aux ressources financières, linguistiques et le logement et l'installation persistent une fois arrivé au Québec.

On remarque aussi que l'intérêt d'en apprendre davantage sur les questions culturelles est plus présent une fois immigré au Québec. Cela peut être expliqué par le fait que pour réussir académiquement, l'étudiant sait qu'il doit comprendre l'univers social et académique ainsi que les aspects sociaux qui entourent sa nouvelle vie.

Tableau XV. Résumé des préoccupations et questionnements des étudiants internationaux généraux et l'usage de sites de réseautage social dans les contextes pré et post-migratoire

Code		Pays d'origine – avant		Pays d'accueil - après	
Préoccupations et questionnements généraux		% Cas	Rang	% Cas	Rang
	Économique	86,40%	1	59,00%	3
	Admission, permis d'études, assurance maladie	81,80%	2	4,50%	8
	Linguistique	77,30%	3	68,20%	2
	Choix du Canada et de l'université	68,20%	4	0,00%	9
	Logement	59,09%	5	36,30%	5
	Trouver un directeur de recherche	50,00%	6	13,60%	7
	Apprentissage interculturel et saison hivernale	50,00%	7	54,50%	4
	Autres	50,00%	8	27,30%	6
Usages de sites de réseautage social	Réussite et performance académique	40,90%	9	77,30%	1
	Choix du Canada et de l'université	50,00%	1	4,50%	7
	Admission, permis d'études, assurance maladie	40,90%	2	4,50%	6
	Linguistique	31,80%	3	13,60%	5
	Logement et installation	27,30%	4	13,60%	4
	Apprentissage interculturel et saison hivernale	22,70%	5	13,60%	3
	Économique	22,70%	6	13,60%	2
	Réussite et performance académique	9,10%	7	4,50%	8
	Autres	9,10%	8	18,20%	1
	Trouver un directeur de recherche	4,50%	9	0,00%	9

7.1.3 Synthèse de l'article 2 – apprentissage social et les SRS

Le deuxième article met l'accent sur les apprentissages réalisés par les étudiants internationaux aux différents stades de leur projet de migration pour études, dans une perspective d'apprentissage social dans les réseaux sociaux. Cet article semble être complémentaire au premier, car ici nous ne sommes plus intéressés par les questionnements et préoccupations, mais plutôt par les apprentissages sociaux, surtout celles apprises par

l'observation d'autrui dans les réseaux sociaux physiques ainsi que sur les sites de réseautage social (Bandura, 1997, 2003). Son objectif consiste à identifier et à décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études, particulièrement sur les sites de réseautage social.

Rappelons que notre objet d'étude est l'observation d'autrui en tant que sources d'information et d'apprentissage social dans le contexte de la démarche pour la migration à des fins académiques. Cependant, on présente les résultats obtenus lors d'entrevues pour les autres sources d'information et d'apprentissage démontré dans l'étude de Bandura (1997, 2003), tel que le démontre le Tableau V. Même s'ils ne font pas partie de l'objet de cet article, on conclut qu'ils nous aident à mieux comprendre les résultats de la recherche.

À cet égard, la principale source d'information et d'apprentissage dans le contexte pré et post-migratoire est par les expériences qui passent par observation des réussites ou échecs d'autres personnes, tel qu'explique la théorie de l'apprentissage social de Bandura. Il nous semble que la facilité d'accès à Internet et de trouver des interlocuteurs privilégient ce type d'apprentissage. Observer la réussite des compatriotes (contexte pré-migratoire) ou des pairs (contexte post-migratoire) peut augmenter la croyance en leur propre potentiel à réussir leur projet de migration pour études.

Dans le contexte pré-migratoire, les futurs étudiants tissent des liens avec les étudiants du Québec ainsi qu'avec des Brésiliens présents dans les communautés sur Facebook, spécifiquement au Québec. Ces derniers ne sont pas vraiment des étudiants, mais les échanges avec eux les aident par exemple à comprendre la vie à Montréal et la culture locale.

Ces résultats montrent que du point de vue de l'apprentissage social construit autour du SRS, les liens faibles (établis entre personnes ayant moins d'intimité) sont les plus riches et interactifs. Ces liens faibles sont plus importants que les liens forts dans la maintenance des SRS. Les étudiants usagers des sites de réseaux sociaux produisent et partagent son savoir en fonction de la question posée par l'autre membre du groupe Facebook.

Qu'il soit dans la phase pré ou post-migratoire, l'apprentissage par observation ou vicariant est plus présent parmi les autres sources d'information et d'apprentissage proposé dans la théorie d'apprentissage de Bandura. Dans ces deux contextes, on voit clairement que les sites de réseautage social, tels que Facebook et LinkedIn, ainsi que les autres médias sociaux, ont un rôle central pour favoriser les échanges en étant un support à l'apprentissage social et à l'intégration d'étudiants internationaux dans leur parcours d'immigration pour études. En tant que source pour générer un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants et les futurs étudiants internationaux, l'apprentissage social peut collaborer à leur adaptation et à leur réussite académique.

Les usages des réseaux sociaux dans le contexte post-migratoire servent plutôt à répondre et à aider d'autres personnes qui souhaitent parcourir le même chemin qu'eux, car il nous semble que la logique utilitaire de l'usage de ces espaces devient moins importante dans le contexte post-migratoire tel que montré dans l'article 1. Ce non-usage de sites de réseautage social est aussi renforcé par les inquiétudes par rapport à leur réussite et performance académique après la mobilité, celle-ci prenant la première place au niveau des questions et préoccupations une fois à l'université (voir l'article 1).

Tableau XVI. Grille de codage - sources d'information et d'apprentissage influençant le sentiment d'efficacité (SEP)

<i>Catégorie : Apprentissage social dans les réseaux physiques et numériques</i>		
<i>Apprentissage et SEP (Bandura, 1976, 2003)</i>	<i>Apprentissage, SEP et migration pour études</i>	<i>Illustration par les propos des participants</i>
<i>Expérience personnelle</i>		
Les expériences vécues, les réussites ou les échecs sont les plus influents sur le sentiment d'efficacité.	Les expériences sociales et académiques (performances antérieures, succès, échecs) influencent le projet de migration pour études	<i>J'ai toujours été un très bon étudiant, vous savez !? [...] Je suis arrivé à la maîtrise en France et je me suis vu avec des notes basses [...] Je ne comprenais pas pourquoi. CAS13 DHB</i>
<i>Expérience par observation ou vicariante</i>		
Observer les réussites ou les échecs d'autres personnes dans des tâches données aide l'être humain à construire par lui-même de nouveaux comportements et compétences menant à	Observer les réussites ou les échecs d'autres étudiants ou immigrants par rapport à leur projet de migration pour études devient une source d'élaboration de nouveaux comportements et de nouvelles	<i>« Je suis entré en contact avec cette personne qui m'a dit qu'elle faisait la maîtrise, et cette personne m'a aidé avec le "step by step", à chaque étape de la demande d'admission [...] sur comment étudier ... est</i>

certaines actions/intentions qui vont au-delà de celles qui ont été observées (modelage).	compétences vers la réalisation du projet de migration pour études par lui-même.	<i>comment fonctionne les quartiers, comment c'est le fonctionnement de l'école pour les enfants. » CAS8 MF</i>
Persuasion sociale		
La persuasion par autrui et des formes proches de l'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités.	L'encouragement, la critique ou le soutien de la famille et des amis (individus significatifs) a un impact lors de la réalisation du projet de migration pour études.	<i>« Et il a envoyé sa demande, il a été approuvé et est passé ici trois mois. Quand il est retourné au Brésil autour de février 2013 il m'a donné un porte-clés de l'UdeM qui j'utilise tous les jours avec moi. Il m'a dit : « ah vous voulez faire un doctorat à l'extérieur? Allez-y !! » CAS5 DFB</i>
États physiologiques et émotionnels		
Les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement.	Les informations transmises par le corps (stress, anxiété, joie, etc.) aident les gens à évaluer leur confiance en soi pour la réalisation du projet de migration pour études.	<i>« Très, il était très tenduParce que je souffre du syndrome d'anxiété, alors j'essaie de faire tout bien avant.[...] mais la date, je n'avais eu aucun contrôle sur la date, la communication avec CAPES était très tronquée. » CAS14 DHB</i>

Nous avons identifié les types d'apprentissage social en ligne et ce qui motivent les étudiants à **utiliser les sites de réseautage social et les différents médias sociaux** :

- La vie universitaire au Canada ;
- L'acceptation et l'adaptation des étudiants internationaux au Québec ;
- Les exigences de demandes d'admission et de bourses ainsi que de la demande d'un visa ;
- La vie au Canada ;
- La langue française et saison hivernale ;
- Les informations disponibles sur les sites officiels ;

La préférence d'étudiants internationaux pour les sites de réseautage social (Facebook et LinkedIn) ou les autres médias sociaux (blogs, YouTube, etc.) visités par des Brésiliens au Canada est motivé par les aspects suivants :

- Facilité d'entrer en contact avec les gens ;
- Facilité d'entrer en contact avec les gens qui parlent la même langue (le portugais) ;
- La sincérité et disponibilité des gens à aider et à partager ;
- Les informations trouvées sur les sites officiels sont en français et ne parlent pas d'expériences vécues.

La majorité des répondants ont souligné les raisons pour lesquelles ils utilisent surtout les médias sociaux (sites de réseautage social, blogue, YouTube) pour explorer la trajectoire d'autres compatriotes ayant étudié au Canada : leur but est d'éviter les essais et erreurs et d'augmenter leur confiance en soi.

Nous avons aussi identifié les formes d'échanges et stratégies de communication sur les SRS (Facebook et LinkedIn) :

1. Lire les échanges et attendre avant de poser de questions ;
2. Envoyer un message via courrier ou messagerie interne sur Facebook ou LinkedIn ;
3. Chercher les informations officielles avant de se fier aux échanges trouvés sur les sites de réseautage social ;
4. Contacter les gens en ligne pour ensuite les inviter à un rendez-vous en face à face ou par téléphone ;
5. Chercher les communautés brésiliennes d'abord à cause de la langue ainsi que pour obtenir l'information facilement (ici, il y a une difficulté à trouver les informations sur le site officiel de l'université).

L'interaction sociale dans les SRS semble propice au soutien de l'intégration dans le contexte de l'intégration sociale, académique et économique des étudiants internationaux, surtout dans la phase pré-migratoire. Les motivations, les besoins et les formes d'échanges sont particulièrement vicariants, c'est-à-dire faits par l'observation d'autrui tel qu'expliquée dans le modèle sur l'apprentissage social de Bandura (1997, 2003).

7.1.4 Synthèse de l'article 3 – stratégies d'intégration

Le troisième et dernier objectif de la recherche consiste à décrire et à analyser les pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique, à la lumière du concept d'intégration académique et d'intégration sociale de la théorie sur l'abandon de Vincent Tinto (1993) ainsi que celui sur le sentiment d'efficacité personnelle présent dans la théorie socio-cognitive de l'apprentissage social de Albert Bandura (2003), tel que présenté dans le Tableau VIII (article 2).

Tableau XVII. Perception et satisfaction – Aspects d'intégration sociale et académique selon les étudiants internationaux brésiliens à la maîtrise et au doctorat à l'UdeM.

Référentiel théorique (Tinto, 1993 p. 114)	Codes / Type d'intégration	Extrait	% Cas
Intégration académique			
Interaction avec le personnel de la Faculté (informelle)	Interaction avec le personnel de la faculté	« On a une très bonne relation! [...] Quand je suis arrivé, je l'appelais déjà par son prénom. Au Brésil, il faut utiliser le titre. Il m'a toujours appelé par mon prénom. [...] C'est une relation d'égal à égal et non une relation hiérarchique. » CAS5_DFB	100%
Performance académique (formelle)	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ⁴³	« Non. Je pense que ma performance pourrait être beaucoup mieux. Je pense, par exemple, que si je faisais un doctorat au même niveau, mais en portugais, je serais parmi les meilleures étudiantes. [...] Je ferais tout mon possible pour obtenir d'excellents résultats parce que j'ai toujours été très communicative et participative. » CAS20_DFB	100%
	Engagement académique	« Eh bien, comme je passe pratiquement toute ma journée ici et que je rentre à la maison épuisée, je n'ai aucun contact à l'extérieur. J'ai suivi quatre cours et deux séminaires en même temps. Il y a beaucoup de lecture, beaucoup de lecture. » CAS20_DFB	68 %
Intégration sociale			
Interactions avec les pairs (informelle)	Interaction avec les pairs	« Non, j'ai trouvé le groupe ouvert de façon générale, mais malheureusement, je ne parlais pas très bien, de sorte que tout le sujet de la discussion n'allait pas trop loin. CAS15_MF	100%
Activités hors programme (formelle)	Participation à des activités hors programme	« Je pense qu'il fait partie des services de l'UdeM qui doit recevoir du mérite. Je pense qu'il m'a beaucoup aidé dans mon intégration à l'UdeM : Action et humanitaire et communautaire. » CAS24_DHB	32 %
Intégration Linguistique			
-	Situation de stratégies d'apprentissage: langue française ou anglaise	« Je lui ai demandé de lire mon propre travail et me donner son avis pour voir si ce que j'ai écrit était bon. Puis elle a lu, a fait ses commentaires, car elle est canadienne et bilingue! Donc, lire en français et regarder le français c'est normal pour elle. » CAS20_DFB « En fait, j'ai fait un cours en anglais et un en français. Donc, un à l'Université de Montréal et l'autre et fait à l'Université McGill. » CAS15_MF	96%

⁴³ Concept provenant de Albert Bandura, 2003.

Les résultats des analyses thématiques d'entrevues nous ont permis d'identifier les pratiques sociales et stratégies pour s'intégrer à l'univers académique, que ce soit face à une situation positive ou négative.

En ce qui concerne les pratiques sociales et les stratégies favorisant l'interaction avec le personnel de la faculté (**intégration académique**), nous en avons identifié dix :

- 1- Utiliser des personnages pour interagir avec certaines personnes ;
- 2- Accepter des invitations à intégrer des groupes de recherche ;
- 3- Communiquer via courrier pour restreindre les limitations linguistiques ;
- 4- Réseauter avec les professeurs visiteurs ;
- 5- Être ouvert aux critiques et conseils du directeur de recherche ;
- 6- Accepter des offres de travail sur le campus et/ou bénévolat ;
- 7- Demander de l'aide pour la relecture des travaux ;
- 8- Essayer de parler la langue française avec le personnel administratif dès l'arrivée ;
- 9- Suivre les consignes de travail du directeur de recherche ;
- 10- Faire partie de l'équipe et collaborer.

Les pratiques sociales et les stratégies motivant les étudiants à interagir et à s'entraider (**intégration sociale**) :

- 1- Rapprocher les étudiants locaux des étudiants internationaux ;
- 2- Avoir un espace et une présence physique sur le campus ;
- 3- Travailler sur les campus ;

Nous avons aussi identifié des pratiques sociales et des stratégies aidant la performance académique des étudiants par rapport à l'intégration académique :

- 1- Organiser le plan de lecture ;
- 2- Améliorer la performance académique ;
- 3- Organiser le temps et concentration ;
- 4- Refaire le cours – revoir les concepts de base ;
- 5- Avoir des rétroactions et commentaires positifs de professeurs et pairs ;
- 6- Réfléchir sur leurs buts académiques ;
- 7- S'investir dans l'apprentissage de la langue française ;

- 8- Étudier tout le temps sur le campus ;
- 9- Utiliser les ressources disponibles (bibliothèque, CEPSUM, etc.) ;
- 10- Participer à des conférences spécifiques et réseauter ;
- 11- Publier des articles concernant la recherche ;
- 12-** Interagir avec leurs pairs en dehors de la classe pour étudier.

Nous avons aussi identifié des pratiques sociales et les stratégies **aidant l'intégration linguistique** :

- 1- Suivre des cours de français à l'extérieure ou à l'université ;
- 2- Avoir un tuteur « linguistique » désigné par la faculté ;
- 3- Regarder la télé avec sous-titre ;
- 4- Relecture de travaux par les pairs ;
- 5- Relecture de travaux par le directeur de recherche ;
- 6- Utiliser les services d'un reviseur linguistique privé ;
- 7- Interagir autant que possible avec les étudiants francophones ;
- 8- Participer à conférences et colloques ;
- 9- Avoir des amis et interagir avec les gens en générales francophones (hors campus) ;
- 10- Jumelage linguistique avec ceux qui veulent apprendre le portugais ;
- 11- Suivre des ateliers linguistiques à l'université.

À première vue, les résultats de notre étude démontrent que l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants internationaux au sein de l'université est en relation directe avec leur participation à la vie académique et sociale, qu'elle soit de façon formelle ou informelle, tel qu'explique par le modèle de Tinto (2003).

En ce qui concerne cet aspect, les pratiques sociales et stratégies développées par les étudiants se sont avérées très efficaces. Par exemple, l'aide par les pairs pour la relecture de travaux, les groupes d'études hors classe, l'investissement dans l'apprentissage de la langue française hors classe ont été des pratiques particulièrement efficaces dans le processus d'intégration académique et sociale des étudiants internationaux. Il ne faut pas oublier que l'aide reçue des bibliothécaires et l'apprentissage sur les bases de données universitaires sont cruciaux dans leur réussite académique. En effet, la bibliothèque a été le seul service cité par

tous les étudiants. On pourrait expliquer cette observation par le fait que les étudiants sont tous inscrits au programme de recherche et qu'à la base, maîtriser le système de recherche de l'université est très important pour leur intégration académique.

La limitation linguistique empêche certains étudiants de participer de façon active à la vie académique, surtout lors des activités hors programme (ex. réunions des associations étudiantes et rencontres de réseautage entre les pairs). Cependant, ce même étudiant est ouvert à apprendre et à demander de l'aider lorsqu'il vit des difficultés avec la rédaction de travaux, par exemple. Certains établissent des systèmes de relecture et de rencontres hebdomadaires avec leurs compatriotes, leurs camarades locaux et/ou d'autres étudiants internationaux. L'opportunité d'échanger avec leurs pairs hors de la classe est aussi une opportunité pour apprendre à s'intégrer en maîtrisant un peu plus la langue. La difficulté économique de suivre des cours de français est reflétée dans leurs préoccupations et cela peut retarder les processus d'intégration sociale et académique. Cela a été bien expliqué par les étudiants plus expérimentés qui ont plus de mois d'études. Après une moyenne de six mois, ils ont été capables de parler la langue française avec une certaine efficacité. Cela les a aidés à avancer dans leurs processus d'intégration académique et sociale, et par conséquent, dans leurs programmes d'études. Plus la réussite académique est au rendez-vous et plus le temps passe, plus ils se sentent confortables et en sécurité en ce qui a trait à continuer et à réussir leur programme d'études.

7.1.5 Synthèse de résultats de trois articles

Rappelons que cette recherche s'inscrit dans une volonté de **mieux comprendre les usages que les étudiants internationaux font des sites de réseaux sociaux, en tenant compte de la manière dont les processus d'interaction sont établis et quel est leur rapport avec l'intégration sociale et académique**, et ce, dès le début du projet migratoire, celui-ci commençant avant l'arrivée au Québec. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons de poser un regard précis sur le processus d'intégration et nous nous intéressons au **rôle de sites de réseautage social (SRS) dans le processus d'intégration** des étudiants internationaux à la société québécoise. On s'est interrogé sur les questionnements, les préoccupations (article 1), les apprentissages réalisés (article 2), les pratiques sociales et les stratégies d'intégration

(article 3) dans les différentes sphères de l'intégration (social, académique, économique, linguistique) dans les contextes pré et post-migratoire de migration pour études.

L'approche exploratoire et qualitative de cette étude et les analyses des entrevues semi-dirigées menées auprès de vingt-deux étudiants internationaux brésiliens inscrits de programmes de maîtrise et de doctorat à l'UdeM (séjour temporaire) nous ont permis de mieux comprendre le rôle que jouent les sites de réseautage social dans les processus d'intégration des étudiants internationaux d'origine brésilienne, ainsi que les apprentissages qu'ils estiment devoir faire aux différentes étapes du processus et pour chacun des volets d'intégration et de quelle manière ils s'y prennent pour le faire.

Les résultats indiquent que les sites de réseautage social (surtout Facebook) sont un élément constitutif du projet de migration pour études des candidats brésiliens. Ces espaces sont utilisés pour mobiliser des ressources et établir des connexions avec d'autres personnes qui vivent ou qui ont vécu un processus d'immigration pour études semblable à celui qu'ils souhaitent entreprendre. Ces espaces favorisent l'apprentissage de l'intégration dans la mesure où ils encouragent la création et l'entretien de liens avec des inconnus. Ce dernier aspect est souligné dans **l'article 1**, dont l'objectif était *d'écrire et analyser les préoccupations et questionnements des étudiants aux différents stades de leur projet de migration pour études*. Lors de l'élaboration du projet de migration pour études, les futurs étudiants sont placés devant un nombre de questions et les sites de réseautage social facilitent la recherche des réponses à leurs questions et préoccupations. En interagissant avec d'autres étudiants au Canada, à l'UdeM ou avec la communauté de Brésiliens au Québec, les futurs étudiants élaborent leurs projets en se basant sur des cas de réussite ou d'échec trouvés sur les sites de réseaux sociaux, ainsi que sur des blogues écrits par des Brésiliens qui racontent leur vie au Canada, ainsi que sur des vidéos trouvés sur YouTube expliquant la culture et la vie (par exemple, la saison hivernale) au Canada. D'un autre côté, l'usage de groupes Facebook dédiés aux études à l'étranger suggère la recherche d'informations de cas de réussite et des témoignages d'autres personnes qui connaissent les processus de migration pour études.

Ces constats nous amènent aux conclusions de **l'article 2**, dont l'objectif était *d'identifier et décrire les formes d'échanges et d'apprentissages sociaux liés à l'intégration réalisée au cours de la migration pour études, particulièrement sur les sites de réseautage social*. Les conclusions de l'article 2 démontrent que la structure et les outils de SRS

permettent l'entraide entre les membres (futurs étudiants et/ou étudiants et/ou Brésiliens en général qui vit au Canada/Québec) qui ont des perspectives et expériences semblables. En ce qui concerne l'apprentissage, les expériences par l'observation vicariante sont la matière première de la réussite de leur projet d'étude, qu'elle soit dans les SRS, autres médias sociaux ou dans les réseaux sociaux physiques, avant ou après l'arrivée à l'université. Cependant, le rôle des SRS et des autres médias sociaux est plus important dans le contexte pré-migratoire (Figure VI) si on le compare au contexte post-migratoire. Le rôle et l'usage des SRS, dans le contexte **post-migratoire**, changent légèrement, car les répondants changent de « côté » : ils sont maintenant les étudiants admis à l'Université de Montréal. Ils acquièrent le rôle de ceux qui répondent aux questions, plutôt que de ceux qui posent des questions par rapport à la migration pour études et, par conséquent, l'usage devient moins important. Ils sont plus sollicités qu'ils ne sollicitent de l'information. Donc, l'apprentissage vicariant envisagé sous cet angle favorise plutôt ceux qui sont au Brésil. Dans cet article, nous soulignons pourtant que l'apprentissage par l'observation d'autrui (modelage) participe de façon importante à l'intégration sociale et à l'intégration académique des étudiants internationaux brésiliens. Parce que les étudiants interagissent avec leurs collègues en classe ou en laboratoire, cela permet l'apprentissage de la vie académique, de la demande de bourse, de la pratique en laboratoire et même de la maîtrise de la langue française.

Les constats de l'article 2 nous amènent à **l'article 3**, qui traite justement de l'intégration sociale et l'intégration académique au sein de l'université. Les variables du modèle de Tinto (1993, 2003), ainsi que le concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003), nous ont aidé à répondre l'objectif de *décrire et analyser les usages et pratiques sociales liées aux différents volets d'intégration sociale, académique et linguistique*. On ne souhaite pas répéter les stratégies citées antérieurement dans la synthèse de l'article 3, mais nous voulons plutôt souligner le contexte dans lequel émergent les besoins de développement des pratiques sociales et des stratégies d'intégration, ainsi décrire la raison pour laquelle ces stratégies émergent.

D'abord, les interactions des étudiants internationaux avec le personnel de la faculté (à l'exception des professeurs et des directeurs de recherche) sont, par contre, plutôt négatives. Cela n'est pas entièrement attribuable à leur maîtrise partielle ou quasi-nulle de la langue française ; d'ailleurs, les étudiants mentionnent tous qu'ils sont conscients d'avoir à améliorer

cet aspect de leur vie académique. Cela s'explique par un problème lié au manque de qualité du personnel qui exécute du travail plutôt administratif (BEI, FESP, TGDE, responsables de programmes) perçu par les étudiants internationaux. À cause de cette difficulté, les étudiants développent des stratégies diverses favorisant l'interaction avec le personnel de la faculté. Parmi ces stratégies, on en souligne deux : utiliser des personnages pour interagir avec certaines personnes, communiquer via courrier pour restreindre les limitations linguistiques.

Les étudiants ont la préoccupation de réussir leur programme et ils savent qu'ils ont besoin d'interagir et d'étudier la langue française pour y arriver. Donc, cette situation les motive à interagir avec leurs pairs et à développer certaines stratégies, par exemple : organiser des plans de lecture, suivre des cours de français, étudier tout le temps sur le campus, participer à des conférences spécifiques et réseauter et interagir avec leurs pairs en-dehors de la classe pour étudier.

En classe, les étudiants ne subissent aucun préjugé par rapport à la non-maîtrise de la langue française. Cependant, ils sont conscients de leurs difficultés linguistiques et sentent qu'ils doivent s'investir pour la minimiser. Donc, voici les pratiques sociales et stratégies qu'ils développent pour améliorer leur maîtrise de la langue :

- Suivre des cours de français à l'extérieur ou à l'université ;
- Avoir un tuteur « linguistique » désigné par la faculté ;
- Regarder la télé avec sous-titres ;
- Relecture de travaux par les pairs ;
- Relecture de travaux par le directeur de recherche ;
- Utiliser les services d'un réviseur linguistique privé ;
- Interagir autant que possible avec les étudiants francophones ;
- Participation à des conférences et colloques ;
- Avoir des amis et interagir avec les gens, en général francophones (hors campus) ;
- Jumelage linguistique avec ceux qui veulent apprendre le portugais ;
- Suivre des ateliers linguistiques à l'université.

Les expériences positives démontrent que la grande majorité des répondants ont une très bonne relation avec le personnel académique – professeurs et directeurs de recherche. En général, la majorité ont déclaré que les relations développées avec leurs pairs sur le campus sont bonnes.

7.2 CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

Cette recherche nous permet de **mieux comprendre le rôle des sites de réseautage social dans le processus d'intégration des étudiants internationaux d'origine brésilienne**. Nous avons étudié un univers spécifique, celui de la mobilité des étudiants à la maîtrise et au doctorat. Dans cet univers, nous nous sommes intéressés aux étudiants internationaux d'origine brésilienne à l'Université de Montréal. Cette recherche n'est toutefois pas sans limite. Nous présentons maintenant les aspects qui entourent les limites et les forces de cette recherche.

7.2.2 Forces de la recherche

En ce qui concerne les forces de cette étude, la première est l'approche exploratoire et qualitative. Les vingt-deux entrevues semi-dirigées individuelles obtenues dans l'interaction faite dans le milieu naturel nous ont fourni des données proches de la réalité qui a été examinée. Ces entrevues ont été transcrites intégralement, aussi un aspect fort de cette recherche. Cela nous a permis de produire des réflexions, de revenir et de nous assurer que les questions posées et les réponses obtenues avaient été bien comprises et formulées par les répondants. Le nombre d'entrevues réalisées (22) et la population d'étudiants brésiliens (120 inscrits entre l'automne 2012 et l'hiver de 2015 possédant un permis d'études) ont aussi contribué à la force méthodologique de la recherche.

Nous avons tenu, tout au long de la collecte et de l'analyse des données, un journal de bord dont les notes nous ont aidés aussi à créer les variables (statut et cycle d'étude, date d'admission, genre, âge, université de provenance, programme et domaine, bourses d'études, état civil, etc.) et à bien organiser les analyses. Cette organisation nous a permis, quant à elle, de bien tracer le profil des participants à l'étude.

Le recours à un logiciel pour le traitement et l'analyse du contenu s'est avéré, dans notre cas, très important, car le volume d'entrevues et leur longueur étaient importants. « Une caractéristique des données qualitatives est leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité; de telles données produisent des descriptions denses et pénétrantes, nichées dans un contexte réel et qui ont une résonance de vérité ayant un fort impact sur le lecteur» (Miles et Huberman, 2003, p. 27). Nous avons aussi retenu un

autre critère pour valider notre échantillon ainsi que l'analyse des données provenant des entrevues, celui de la saturation théorique de données.

En ce qui concerne la population choisie – les étudiants internationaux d'origine brésilienne, un échantillon considéré homogène - ne rend pas nécessairement compte de la diversité de la population étudiante internationale. Cependant, le Brésil est le troisième pays au monde en matière d'usage du site de réseautage social Facebook, après les États-Unis et l'Inde. Selon les données de *ComScore* en mars 2013, le Brésil est le champion du temps passé sur les réseaux sociaux, avec une moyenne de 13,8 heures par visiteur par mois, soit plus du double de la moyenne internationale qui se situe à 5,8 heures. L'internaute russe y consacre 10,8 heures par mois, tandis que le Canadien y passe 7,8 heures. De tous les pays, les cinq plus gros consommateurs de médias sociaux se trouvent en Amérique latine. À notre avis, ce choix lié à la variable « nationalité » est très important dans le contexte de l'usage de sites de réseaux sociaux dans le monde. De plus, il s'agit d'un pays économiquement émergent qui offre, depuis juillet 2011, un programme de bourses de mobilité internationale pour les étudiants universitaires, appelé "Sciences sans frontière", qui est très connu par le gouvernement et par les universités canadiennes. Cet aspect donne à l'étude une certaine uniformité par rapport au mode de vie, habitudes et comportements des répondants. Deuxièmement, lors du sondage réalisé par le Bureau canadien de l'éducation internationale sur l'internationalisation, les universités canadiennes (13%) ont déclaré avoir la Chine, l'Inde et le Brésil comme les pays prioritaires pour le recrutement des étudiants. En plus la population étudiante brésilienne représente 2,07% (8^e place) des étudiants internationaux au Canada en 2015 (BCEI, 2016).

7.2.3 Limites de la recherche

En ce qui concerne les limites de cette étude, la première est le transfert de résultats. Dans notre cas, les résultats de notre étude ne peuvent pas être transférables dans le cas d'autres étudiants internationaux. Cependant, ils peuvent être adaptés, selon le contexte. Par ailleurs, notre approche inductive d'analyse de données, même s'il s'agit d'une approche appropriée pour l'analyse de contenus provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou théories, comporte ses forces et ses limites ; elle laisse place à la subjectivité. Pour contrer ce biais, nous avons vérifié la fidélité interne et

externe du codage, après l'ajustement de la grille de codage, en faisant le codage inter-juges, qui a eu un résultat satisfaisant au niveau de la fidélité dans la correspondance des unités de sens et des rubriques d'analyse.

7.3 RECOMMANDATIONS

Les recommandations logiques qui en émanent consistent à tenir compte du projet d'immigration des étudiants internationaux comme étant un *continuum de l'immigration*. Une fois la complexité de celui-ci reconnue et comprise, nous pouvons alors nous demander si les mesures d'accueil et d'intégration prévues pour les étudiants internationaux s'adaptent aux différentes préoccupations, questionnements et besoins des étudiants dans l'ensemble de leur projet de migration pour études. Tel que constaté par (Germain et Vultur, 2016) dans son étude sur les dispositifs d'accueil et d'intégration dans les universités québécoises, il y a plusieurs initiatives en la matière, mais elles sont plutôt récentes et « l'amélioration des services déjà en place et le développement de nouveaux dispositifs nécessiteront de prendre continuellement en compte les besoins émergents des étudiants internationaux » (Germain et Vultur, 2016, p. 45). Une fois l'analyse de besoins en termes de mesures d'aide, d'intégration et d'accueil des étudiants internationaux en place, il s'agit de mettre sur pied un système d'évaluation de ces mêmes mesures. De nouvelles pistes de réflexion pourraient émerger une fois que la compréhension de ce *continuum de migration pour études* est objet d'étude plus approfondie.

Dans un travail de co-construction avec les facultés/départements, les services d'admission et d'aide aux étudiants internationaux, on pourrait envisager d'avoir d'autres partenaires dans leur pays d'accueil (les universités, les centres de langues, les centres de recherche, etc.) et peut-être qu'une des conclusions possibles soit que ces mesures se réalisent d'abord dans leur pays d'accueil et que la réallocation des moyens financiers et humains doit aussi être objet d'analyse. Notre analyse rejoint les conclusions de l'étude de Germain et Vultur, (2016, p. 146) qui a constaté que les dispositifs d'accueil et d'intégration répertoriés dans les universités québécoises « s'ajoutent de très récentes initiatives hors les murs des universités qui existent actuellement sous forme de projets (plus ou moins amorcés) ».

L'offre de cours de français dans les contextes pré-migratoire aidera les étudiants à bien intégrer et réussir académiquement. Cette option pourrait être offerte dans un cours de

français en ligne offert par le gouvernement en partenariat avec les universités à tous les candidats potentiellement aptes à être admis dans un programme de maîtrise ou de doctorat dans les établissements universitaires. En matière de politique de recrutement, encore une fois, dans un contexte qu'on peut appeler de "migration en ligne pour l'étude" avant qu'elle devienne vraiment une migration physique pour les études, les autorités et les établissements d'enseignement pourraient envisager un usage numérique de ressources et surtout des sites de réseautage social et les médias sociaux de façon organisée dans un projet plus large et systémique de mesures d'aide, d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux.

On parle ici, d'un modèle plus large, surtout personnalisé selon la faculté/département, le programme et le cycle d'études, les écoles de langues, l'ensemble de bureaux de services aux étudiants et le service de recrutement et d'admission. Nous sommes amenés à recommander aussi l'inclusion d'espaces de partage en ligne entre les étudiants brésiliens et les autres étudiants, comme étant un dispositif d'apprentissage sur l'intégration académique et sociale sur le campus. Cela en complémentarité avec les autres services d'aide disponibles et offerts par les universités aux étudiants et en tenant compte les besoins directs des étudiants que nous avons identifié dans l'autre article (voir article 1). Ceci dit, les sites de réseautage social tel que Facebook facilitent le réseautage, qui résulte en apprentissages que les étudiants estiment devoir faire dans les différentes étapes du processus de migration pour études. Cependant, cela n'invalide pas l'usage traditionnel des réseaux sociaux physique sur le campus. Du point de vue de l'intégration, les activités de promotion, recrutement et rétention des étudiants pourraient être enrichies par un système permettant un réseautage en ligne entre les étudiants internationaux. Ceci pourrait être fait lors de foires et séances d'information à l'international, car les SRS représentent symboliquement une extension de l'espace physique réel.

On pourrait envisager de penser la création de nouveaux modèles d'accueil et d'accompagnement via le web et susciter de meilleures pratiques en matière de recrutement, d'accompagnement et d'intégration des étudiants internationaux aux cycles supérieurs.

7.4 RECHERCHES FUTURES

Pour faire suite à cette étude, il serait intéressant d'utiliser un questionnaire complémentaire aux entrevues qui contiendrait une grille des services d'accueil et d'intégration offerts pour les étudiants internationaux afin de mesurer leur connaissance sur l'offre disponible ainsi que le degré d'utilisation qu'ils en font. Ce questionnaire de type *Likert* pourrait aussi contenir des énoncés pour mieux opérationnaliser l'apprentissage vicariant ainsi que les autres sources d'information influençant le sentiment d'efficacité personnelle. Ces énoncés pourraient aussi indiquer dans quelle mesure les étudiants se sentent capables ou ont envie de mettre en œuvre le comportement indiqué dans l'énoncé. Le questionnaire contenant ces deux suggestions pourrait être triangulé avec les données provenant d'entrevues semi-dirigées individuelles, qui contenaient des questions directes sur l'efficacité des sites de réseautage social et d'autres médias sociaux pour la réussite de leurs études. Une autre possibilité serait d'évaluer les dispositifs d'accueil et d'aide offerts aux étudiants internationaux en fonction des effets sur le rendement académique à court et à moyen terme et le rapport avec les usages numériques.

BIBLIOGRAPHIE

Agullon, C., et Brito, A. X. (2009). Les étudiants étrangers à Paris : des migrants comme les autres ? Dans C. Agullon et A. X. Brito (dir.), *Les étudiants étrangers à Paris : entre affiliation et repli*. (p. 9–40). Paris, France : L'Harmattan.

Association des universités et collèges du Canada - AUCC (2014). *Les universités canadiennes dans le monde - Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation*. Repéré à <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/enquete-internationalisation-2014.pdf>

Bachand, R., et Homsy, M. (2017). *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux : six propositions pour renverser la tendance au Québec*. Montréal : Institut du Québec.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga (Traduction française : L'apprentissage social).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : DeBoeck.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 2, 98–114.

Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7(1), 39–58. <http://doi.org/0.1177/001872675400700102>

Bayon, S. le. (2009). Les TIC dans les collectifs diasporiques : étude des Bretons à New York. *Tic&société*, 3(1–2). Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/695#tocto3n2.pdf>

Baxter, J. (2012). Who am I and What Keeps Me Going ? Profiling the Distance Learning Student in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 1–11. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1283>

Béji, K., et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 65(4), 562–583. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/045586ar>

Belkhodja, C., et Esses, V. (2013). *Synthèse des connaissances - Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne*. Repéré à <http://p2pcanada.ca/wp-content/uploads/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangeurs-a-la-societe-canadienne.pdf>

Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants : Projet d'immigration et expérience de travail durant les études*. Université Laval, Québec. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26304/26304.pdf>

Bernatchez, J., et Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités

québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 41–57). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Berry, J. W. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily, et G. Vermès (dir.), *Pluralité de cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 81–94). Paris, France : L' Harmattan.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Berry, J. W., et Sam, L. D. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J. W. Berry, M. H. Segall, et C. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (2e ed., pp. 291–326). Boston: Allyn et Bacon.

Bourassa-Dansereau, C. (2010). *Le rôle de l'apprentissage de la langue française dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise*. Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/pdf/030968-theberge-profil-etudiants-soins-infirmiers-essai-usherbrooke-2012.pdf>

Bourbeau, N. (2004). *La situation des étudiants étrangers à l'Université Laval : Portrait de leur situation d'adaptation et d'intégration dans le contexte de l'institution d'enseignement, de la politique d'immigration Canada/Québec et de la société québécoise*. Université de Laval.

Boyd, D. (2007). *Information Access in a Networked World*. Palo Alto, California: Pearson Publishing.

Boyd, D. M. (2007a). *Accéder à l'information dans un monde interconnecté*. Palo Alto, California. Repéré à <http://www.danah.org/papers/talks/Pearson2007-French.pdf>

Boyd, D. M. (2007b). *Information Access in a Networked World. Talk given to Pearson Publishing*. Palo Alto, California. Repéré à <http://www.danah.org/papers/talks/Pearson2007-French.pdf>

Boyd, D. M., et Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <http://doi.org/DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>

Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2014). *Motivations et opinions de 100 étudiants brésiliens d'établissements canadiens d'enseignement supérieur*. Ottawa. Repéré à <http://cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/10/CBIE-research-Brazilian-students-FR-v5-FINAL.pdf>

Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2016). *Um monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale 2016*. Ottawa. Repéré à <http://net.cbie.ca/download/World-of-Learning-2016-FR.pdf>

Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, 103(1), 43–50. <http://doi.org/10.3406/rfp.1993.1296>

Cantin, L. (2010). Franciser plus tôt, franciser plus, franciser mieux les personnes

immigrantes. *Nos Diverses Cités*, (7), 156–160. Repéré à http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/collections/collection_2010/cic/Ci2-1-7-2010-fra.pdf

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs - Hors Série*, 5, 9–50. <http://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>

Cartier, S., et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(2), 353–381. <http://doi.org/10.7202/009937ar>

Cavazza, F. (2012). Panorama des médias sociaux. Repéré à <http://www.fredcavazza.net/2012/02/22/social-media-landscape-2012/>

Chatel-DeRepentigny, Joëlle Montmarquette, C., et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux , impacts économiques et politiques publiques*. Montréal. Repéré à <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011s-71.pdf>

Cheung, C. M. K., Chiu, P.-Y., et Lee, M. K. . (2011). Online social networks: Why do students use facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337–1343. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028>

Citoyenneté et Immigration Canada - CIC. (2012). *Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires - Effectif au 1^{er} décembre des étudiants étrangers selon le 1^{er} sexe et le niveau d'études*. Ottawa : CIC. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2012/temporaires/18.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada - CIC. (2013). *Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Effectif au 1^{er} décembre des étudiants étrangers selon la province ou le territoire et la région urbaine*. Ottawa : CIC.

Citoyenneté et Immigration Canada - CIC. (2014, mars 31). Travailler hors campus. Repéré à August 28, 2014, Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/etudier/travailler-horscampus.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (2010). *Évaluation du Programme des étudiants étrangers. Recherche et évaluation*. Ottawa. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/2010-eval-isp-f.pdf>

Collin, S., et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et social et TIC : une triade à explorer? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire / Ritpu • Ijthe*, 9, 15. Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_38.pdf

Collin, S., Rosa, S. F. S., Saffari, H., et Charpentier, G. (2015). Les travailleurs immigrants saisonniers au Québec: des migrants connectés?. *TIC et Société*, 9, 1–28.

Comission des affaires étudiants. (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'université Laval*. Québec. Repéré à <http://www.ulaval.ca/sg/greffe/AvisfinalCAE.pdf>

Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ Montréal). (2014). L'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal. Avis de la CRÉ de Montréal. 20 avril 2009. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201409/25/01-4803537-un-rapport-propose-des-moyens-dattirer-des-etudiants-etrangers.php>

Conseil supérieur de l'éducation. (2005a). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises, Avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport*. Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs47871>

Conseil supérieur de l'éducation. (2005b). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. Québec, QC.

Coulon, A., et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Paris. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000049/index.shtml>

Coutant, A., et Stenger, T. (2009). Les configurations sociotechniques sur le Web et leurs usages : le cas des réseaux sociaux numériques. Dans *7ème Colloque du chapitre français de l'ISKO, Intelligence collective et organisation des connaissances* (p. 11). Lyon: Université de Poitiers et Centre Européen des Produits de l'Enfance. Repéré à http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/83/27/PDF/ISKO_Coutant_Stenger.pdf

CREPUQ - Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Montréal. Repéré à <http://www.crepuc.qc.ca/IMG/pdf/CREPUQ-Memoire-Immigration.pdf>

CREPUQ - Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2013). *Inscriptions au trimestre d'automne 2013 : quelques observations*. Montréal. Repéré à http://www.crepuc.qc.ca/IMG/pdf/Insc_a2013_Compilation.pdf

Degenne, A. (2004). Les reseaux sociaux. *Mathematics and Social Sciences*, 42(168), 5–9. Repéré à <http://www.ehess.fr/revue-msh/pdf/N168R964.pdf>

Deil-Amen, R. (2011). Socio-Academic Integrative Moments: Rethinking Academic and Social Integration Among Two-Year College Students in Career-Related Programs. *The Journal of Higher Education*, 82, 54–91. <http://doi.org/10.1353/jhe.2011.0006>

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hil.

Deslauriers, J.-P., et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 85–111). Montréal: Gaëtan Morin.

Deumert, A., et al. (2005). *The social and economic security of international students in Australia: Study of 202 student cases. Rapport sommaire*. Melbourne.

Diminescu, D. (2002). Les migrations à l'âge des nouvelles technologies. *Revue Hommes et Migrations*, (1240, septembre–octobre 2002), 6–9. Repéré à http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1240/1240_02.pdf

Diminescu, D. (2007). Le migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique. *Migrations Société*, 17, 275–292.

Diminescu, D. (2008). The connected migrant: an epistemological manifesto. *Social Science Information*, 47(4), 565–579. <http://doi.org/10.1177/0539018408096447>

Diminescu, D., Renaut, M., Gangloff, S., Picard, M. A., D'Iribarne, C., et Hassane, S. (2009). *ICT for Integration, Social Inclusion and Economic Participation of Immigrants and Ethnic*

Minorities : Case Studies from France. Contract. Luxembourg. Repéré à http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC51834_TN.pdf

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et Francophonie*, 38(1), 33–50. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/039978ar>

Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *The Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne D'enseignement Supérieur*, 41(3), 81–101.

Dunn, W., et Olivier, C. (2011). Creating Welcoming and Inclusive University Communities. *Canadian Diversité Canadienne*, 8:5, 35–38.

Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 1–25. Repéré à <http://atchernoivanoff.free.fr/sup.pdf%5Cnhttp://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473752/>

Endrizzi, L. (2012). Jeunesses 2.0: les pratiques relationnelles au coeur des médias sociaux. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, (71), 1–24. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr>

Fall, K., et Buyck, M. (1995). *L'intégration des immigrants au Québec - de variations de définition dans un échange oral*. Québec: Septentrion.

Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). (2010). *Avis sur l'attraction et la rétention des étudiants internationaux : adopté dans le cadre de la 105e réunion spéciale du congrès (CGS-10510) Le 26 mars 2010 À Rouyn-Noranda*. Montréal.

Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). (2011). *L'importance des étudiants internationaux au Québec : mémoire de la FEUQ présenté dans le cadre des consultations sur la stratégie d'immigration 2012-2015 du Québec*. Montréal. Repéré à http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Contributions_co_urriel_facebook/FEUQ_-_Importance_des_etudiants_internationaux_au_Quebec.pdf

Forbes-Mewett, H., et Sawyer, A.-M. (2011). Mental health issues among international students in Australia : Perspectives from professionals at the coal-face. Dans *Communication présentée à l'Australian Sociological Association*. Conference Local Lives/Global Networks, University of Newcastle New South Wales.

Gemme, B., et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les université québécoises francophones. *Revue Canadienne D'enseignement Supérieur*, 36(2), 23–45.

Germain, A., et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage : les étudiants internationaux à l'INRS Institut national de la recherche scientifique*. Montréal. Repéré à <http://espace.inrs.ca/3344/1/germain-vultur-2016.pdf>

Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 81–107). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Gouvernement du Canada. (2014). *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa, Affaires étrangères et Développement Canada.

Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire : une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans F. Picard, E et J. Masdonati (dir.), *Parcours scolaires et professionnelles des jeunes*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval. (PUL).

Grayson, J. P., et Grayson, K. (2003). Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants. Montréal. Repéré à <http://www.quebec.ca/capres/Publications/FBM/Doc-complet-FR/Effectifs-etudiants-dec03.pdf>

Hassane, S. (2009). L'archivage de l'Internet et la formation d'une mémoire numérique mondiale : enjeux et perspectives du web migrant. *E-Migrinter*, (3), 69–80. Repéré à http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/e-migrinter/200903/emigrinter2009_03_69.pdf

Haythornthwaite, C., et De Laat, M. (2010). Social Networks and Learning Networks: Using social network perspectives to understand social learning. Dans M. D. et R. T. Dirckinck-Holmfeld L., Hodgson V, Jones C, De Laat M (Ed.), *7th International Conference on Networked Learning 2010* (p. 183–188). Aalborg, Denmark. Repéré à <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/Haythornthwaite.html>

HEA. (2010). Retention grants programme briefing 2.

Helly, D. (1992). *L'immigration pour quoi faire ?* Québec, QC: Institut québécoise de recherche sur la culture.

Hily, M.-A., et Berthomière, W. (2004). La notion de “réseaux sociaux” en migration. *Hommes & Immigrations*, (1250), 6–12.

Isabelle Rigoni. (2010). Éditorial Les médias des minorités ethniques. Représenter l'identité collective sur la scène publique. *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 26, 6–16.

Ito, M., Bittanti, M., Boyd, D. M., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., et Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: summary of findings from the digital youth project*. Cambridge, Massachusetts: MIT. Repéré à <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>

Jauréguiberry, F. (2010). Déconnexion volontaire aux technologies de l'information et de la communication, 1–9.

Jauréguiberry, F., et Proulx, S. (2011). Usages et enjeux des technologies de communication. *Ères « Poche - Société »*. Toulouse : ERES Poche - Société.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18, 487–521. <http://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>

Jouët, J. (2002). De la recherche sur les usages des TIC à la communauté virtuelle : réflexions à partir d'un texte de Josiane JOUËT, (p 490), 1–10.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171. <http://doi.org/10.7202/007154ar>

Kanouté, F., Arcand, S., Bilodeau, A., Bouchamma, Y., Chicha, M.-T., Loiola, F. A., Vissandjée, B. (2012). *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*. Montréal.

- Kanouté, F., Hohl, J., et Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles* (pp. 183–201). Montréal : Logiques.
- Kaplan, A. M., et Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Karsenti, T. (2011). Quels rôles jouent les médias sociaux et le Web 2.0 pour l'enseignement et l'apprentissage en milieu francophone minoritaire? *L'INForm@teur*, 4(1), 1–18. Repéré à https://fncsf.ca/wp-content/uploads/2014/05/RNDGE_revue_virtuelle_vol4_no1_avril2011.pdf
- Kluzer, S., Ferrari, A., et Centeno, C. (2009). *ICT for Learning the Host Country's Language by Adult Migrants in the EU. Integration The Vlsi Journal*. Seville. Repéré à <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1888>
- Komito, L. (2011). Social Media and Migration : Virtual Community 2 . 0. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1075–1086. <http://doi.org/10.1002/asi>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laaroussi, M. V., Simard, M., et Baccouche, N. (1997). *Immigration et dynamiques locales*. (Université). Québec : Université de Québec à Chicoutimi.
- Labelle, M., Field, M., et Icart, C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Québec, QC. Repéré à http://www.criec.uqam.ca/Page/Document/textes_en_lignes/dimensions_integration.pdf
- Lacasse, N. (2005). *Clés de l'internationalisation II : mieux connaître et satisfaire les étudiants universitaires internationaux : un investissement d'avenir*. Québec, QC.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et Méthodologie en Sciences Humaines* (2e ed.). Laval: Éditions Études Vivantes.
- Lazéga, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris: PUF.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs - Hors Série*, 5, 59–90. <http://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lefebvre, A. (2005). *Les réseaux sociaux - pivot de l'internet 2.0*. Paris : M2 Éditions.
- Mainich, S. (2013). The Academic, Social, and Migratory Experiences of International Graduate Students Enrolled at the Université de Montréal : A Study of Persistence, 117–120.
- Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études*. Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13050>
- Manasijević, D., Živković, D., Arsić, S., et Milošević, I. (2016). Exploring students' purposes of usage and educational usage of Facebook. *Computers in human behavior*, 60(July), 441–

450. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.087>

Mattelart, T. (2009). Les diasporas à l'heure des technologies de l'information et de la communication: petit état des savoirs. *Tic&société*, 3(1-2), 11-56. Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/600>

Mercklé, P. (2004). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : Découverte - Collection Repères.

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRST). (2013). *Étudiantes et étudiants étrangers inscrits dans le réseau universitaire québécois, selon les pays de citoyenneté. Trimestre d'automne*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acc%20es%20info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble - Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2008). *Pour enrichir le Québec - intégrer mieux*. Québec. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Integration-Brochure2008.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2012). *Plan stratégique 2012-2016*. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planstrategique20122016-integral.pdf>

Ministère de l'Immigration et Diversité et Inclusion (MIDI). (2014a). *Portraits statistiques L'immigration temporaire au Québec 2007-2012*. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2007_2012.pdf

Ministère de l'Immigration et Diversité et Inclusion (MIDI). (2014b). Communiqués. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiques/com20140828.html>

Moore, L., et Popadiuk, N. (2011). Positive Aspects of International Student Transitions: A Qualitative Inquiry. *Journal of college student development*, 52(3), 291-306. <http://doi.org/10.1353/csd.2011.0040>

Mucchielli, A. (Coll.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Nedelcu, M. F. (2002a). E-stratégies migratoires et communautaires : le cas des Roumains à

Toronto. *Revue Hommes et Migrations*, (1240), 42–52. Repéré à http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1240/1240_07.pdf

Nedelcu, M. F. (2002b). L'utilisation d'un espace virtuel par une communauté de professionnels immigrés : vers une nouvelle forme d'organisation diasporique ? *Autrepart - Revue de sciences sociales au sud*, (22), 147–165. Repéré à http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/autrepart1/010028954.pdf

Nedelcu, M. F. (2009a). *Le migrant online. Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique*. Paris, France : L'Harmattan, Coll. Questions sociologiques.

Nedelcu, M. F. (2009b). Nouveaux moyens de communication, nouveaux espaces sociaux. Le transnationalisme à l'ère du migrant online. *Université de Neuchâtel Unine*. Éditions L'Harmattan. Repéré à www.ekm.admin.ch/de/aktuell/.../ref_nedelcu.pdf

Noyau, C. (1976). Les « français approchés » des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche. *Langue Française*, 29(1), 45–60. <http://doi.org/10.3406/lfr.1976.6101>

OCDE. (2013). *Perspectives des migrations internationales 2013* (OCDE). Éditions OCDE. http://doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-fr

Oosterbaan, M. (2010). Virtual Migration. Brazilian Diasporic Media and the Reconfigurations of Place and Space. *Revue Européenne des migrations internationales*, 26(1), 81–102. Repéré à www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2010-1-page-81.htm.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 27(2), 20. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2011-2-page-57.htm>

Pew Research Center (Pew Internet et American Life Project). (2010). *Generations 2010*. Washington, D.C. Repéré à http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Generations_and_Tech10.pdf

Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., et Plouffe, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1–27. Repéré à <http://www.fesp.umontreal.ca/fileadmin/fesp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Passeport-Ottawa.pdf>

Piché, V. (2004). Immigration et intégration dans les pays développés : un cadre conceptuel. Dans G. Caselli, J. Vallin, et G. Wunsch (dir.), *Démographie : analyse et synthèse. VI : population et société* (p. 159–178). Paris, France: Éditions de l'Institut national d'études démographiques.

- Piché, V. (2013). Les théories migratoires contemporaines au prisme des textes fondateurs. *Population*, 68(1), 153. <http://doi.org/10.3917/popu.1301.0153>
- Piché, V., et Bélanger, L. (1995). *Un revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*. Québec, QC: Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (MAIICC), Collection « Notes et documents ».
- Piché, V., Renaud, J., et Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale. *Population*, 57(1), 63–89. <http://doi.org/10.3917/popu.201.0063>
- Pinte, J.-P. (2010). Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. *Les Cahiers Dynamiques*, 3(47), 82–86. <http://doi.org/10.3917/lcd.047.0082>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 173–209). Montréal: Gaëtan Morin.
- Proulx, S. (2005). Enjeux et usages des tic : aspects sociaux et culturels. Dans L. Vieira et N. Pinède (dir.), *Enjeux et usages des tic : aspects sociaux et culturels* (pp. 7–20). Tome 1: Presses universitaires de Bordeaux. Repéré à <http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2010/12/2005-proulx-penser-les-usa-43.pdf>
- Redfield, R., Linton, R., et J.Herskovits, M. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/662563>
- Rieder, B. (2010). De la communauté à l'écume : quels concepts de sociabilité pour le « web social » ? *Tic&société*, 4(1), 34–53. Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/822>
- SAÉ. (2015). *Rapport annuel 2014-2015*. Montréal. Repéré à http://sae.umontreal.ca/publications/documents/SAE_Rapport_annuel_2015/SAE_Rapport_annuel_2015.pdf
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783–805. <http://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final présenté au FQRSC. SAMI- Persévérance - Actions concertées*. Montréal, Québec. Repéré à http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-_rapport_final_vf.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche Qualitatives*, (5), 99–111. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. (337–389). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 356). Québec,

QC: ERPI.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Wertz, V., et Noël, B. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie à l'université*, 172(juillet-septembre), 20. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-3-page-43.htm>

Scopsi, C. (2004). Représentation des TIC et multiterritorialité: le cas des télé et cyber boutiques de Château-Rouge, à Paris. Dans Annie Chéneau-Loquay (dir.), *Technologies de la communication et mondialisation en Afrique* (276–293). Paris: Éditions Karthala - MSHA.

Scopsi, C. (2009). Les sites web diasporiques : un nouveau genre médiatique ? *Tic&société*, 3(1–2), 81–100. Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/640.pdf>

Services aux étudiants SAE. (2014). *Rapport annuel 2013-2014*. Montréal. Repéré à http://sae.umontreal.ca/publications/documents/SAE_Rapport_annuel_2014/SAE_Rapport_annuel2014.pdf

Siemens, G., et Tittenberger, P. (2009). Handbook of emerging technologies for learning. Repéré à http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf

Simmons, E. (2010). *2010 Social Networking Report*. New York. EUA. Repéré à <http://www.experian.com/assets/marketing-services/reports/simmons-2010-social-networking-report.pdf>

Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques. *INITIO - Revue sur l'éducation et la vie au travail*, (1), 18–34.

Slama, S. (1999). *La fin de l'étudiant étranger*. Paris: L'Harmattan.

Statistique Canada, Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), 2004-2005 à 2013-2014. (2016). *Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes, 2004-2005 à 2013-2014*. Ottawa. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/statcan/81-599-x2016011-fra.pdf

Stenger, T., et Coutant, A. (2010). Les réseaux sociaux numériques : des discours de promotion à la définition d'un objet et d'une méthodologie de recherche. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, *Hermes – J*(44), 209–228. Repéré à <http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-44-stenger&coutant.pdf>

Termote, M. (n.d.). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Problèmes méthodologiques, résultats empiriques et implications politiques. Repéré à <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/demo/documents/Termote.pdf>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <http://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e éd.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

UNESCO. (2010). Débats sur les réseaux sociaux et les médias communautaires organisés par l'UNESCO au Forum 2010 du SMSI. Repéré à <http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php->

url_id=30520&url_do=do_topic&url_section=201.html

Université du Québec à Montréal (UQAM). (2013). L'interculturalité, ça se vit, ça se pense à l'UQAM. *Accueillir sans se trahir*. Canada. Repéré à <http://www.canalsavoir.tv/emission/linterculturalite>

Van der Maren, J. M. (1996a). Le codage et le traitement des données. Dans *Méthodes de recherche pour l'éducation*, (2e ed.). Montréal/Bruxelles: PUM/ Éditions De Boeck.

Van der Maren, J. M. (1996b). Les méthodes d'analyse exploratoire. Dans J. M. Van der Maren (Ed.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e ed.). Bruxelles: PUM/ Éditions De Boeck Université.

Vaufrey, C. (2010). L'apprentissage social, retour aux sources. Repéré à <http://www.cursus.edu/?module=document&uid=71042>

Vincent, N. L. (2004). *L'intégration linguistique au Québec - recension des écrits*. Québec: Conseil Supérieur de la langue française. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48126>

Wellman, B. (2001). Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 227–252. <http://doi.org/10.1111/1468-2427.00309>

Wellman, B., et Gulia, M. (1999). Net Surfers don't ride alone: Virtual communities as communities. Dans B. Wellman (dir.), *Networks in the Global Village*, 28, 331–366). <http://doi.org/10.2307/2655574>

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille d’entrevue individuelle semi-dirigée

destinée aux étudiants internationaux

Accueil et présentation, suivis de la lecture du formulaire de consentement, explication sur les objectifs de recherche et le déroulement de l'entrevue.

Pour commencer, parlez-moi un peu de vous...

1. Profil sociodémographique, académique, économique et linguistique

- Caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, etc.), citoyenneté, statut d'immigration, parcours académique, origines socioprofessionnelles de la famille, profession.
- Sources de financement (bourses, travail sur ou hors campus), perception qu'ont les étudiants internationaux de leur compétence linguistique avant et après l'arrivée au Canada, et expérience sociale et professionnelle au Canada.
- Perception de la compétence linguistique par rapport à leurs différents usages et contextes (ex. : académique, professionnel, social), ainsi que processus et moyens d'apprentissage, et ce, avant et après l'arrivée au Canada.
- Les types, fréquences et motivations envers l'usage de sites de réseaux sociaux.
- Perception de l'intégration en général

2. Trajectoire migratoire pour l'étudier

À quoi ressemble le parcours qui vous a mené jusqu'ici ?

Le projet d'immigration pour études et le rapport avec l'usage des sites de réseaux sociaux

- La préparation précédant le départ - la décision d'étudier à l'étranger, les questionnements, l'admission, les démarches d'immigration temporaire pour étude, les premières démarches d'installation.
- Les questionnements et les préoccupations des étudiants face à l'immigration pour études à partir de leur point de vue social et économique et le rapport avec l'usage des sites de réseautage sociaux et les projets d'avenir.
« Avez-vous utilisé des sites de réseautage social (ex. Facebook ou LinkedIn) ou autres outils numériques pour interagir avec les gens lors d'élaboration et exécution de votre projet pour la migration pour études au Canada ? Si oui, avec qui avez-vous interagir ou échanger ? Quel outil numérique avez-vous utilisé ? Comment ? Pour quoi ? et dans quel moment de votre parcours d'immigration pour études – avant ou après votre arrivée au Québec ? ».
- L'expérience de l'immigration d'un point de vue social, académique et économique.

3. Apprentissage social et l'usage des sites de réseaux sociaux dans les différentes étapes d'intégration

- Les motivations pour l'usage des sites de réseaux sociaux dans le projet de migration pour études, avant et après l'arrivée au Québec.
 - La nature des usages, d'appropriation, les formes d'échanges, les interactions sociales et apprentissages entre pairs (préoccupation et besoin d'intégration)
 - Les apprentissages réalisés au cours de la migration pour études, les apprentissages estimés nécessaires aux différentes étapes du volet d'intégration, et comment s'y prendre pour les réaliser.
 - Leur rôle (passif, actif) dans les sites de réseautage social auxquels il participe.
 - Les autres médias sociaux et web utilisés, le niveau de maîtrise et la fréquence d'usage.
- 4. Intégration à l'université :** Les expériences vécues par les étudiants au sein du système académique et social de l'université, l'engagement institutionnel et leur perception du sentiment d'efficacité personnelle académique et professionnelle et les stratégies pour intégrer.
- a. L'intégration sociale (dans les études): La satisfaction relative de l'étudiant dans ses relations avec les pairs, ses relations interpersonnelles proches et la construction de relation avec d'autres à l'université (pairs, professeurs, etc.), l'importance accordée par l'étudiant à l'obtention d'un diplôme. Le niveau des difficultés/défis rencontrés dans le cadre de vos études à l'UdeM ? et dans le projet de migration pour études.
 - b. L'intégration académique : Satisfaction par rapport aux expériences académiques et perception de la préoccupation que les enseignements ont sur leur développement intellectuel.
 - c. Engagement institutionnel : La satisfaction générale par rapport au choix de l'université et l'attachement à celle-ci. La satisfaction quant au choix du programme et les buts poursuivis.
 - d. Sentiment d'efficacité personnelle académique et professionnelle : Les expériences académiques (sentiment initial), la perception des cours et du soutien en cas de difficultés académiques (rétroactions et encouragement des professeurs), l'apprentissage social et vicariant (modelage, comparaison sociale), la confiance en soi. Les expériences/perspectives de travail.

5. Bilan des attentes et situations vécues ainsi que les objectifs futurs

6. Conseils

Quels conseils donneriez-vous aujourd'hui à un Brésilien qui souhaite faire le même chemin que vous?

Fin de l'entretien : Demander s'il y aurait des éléments à préciser ou des commentaires à formuler.

Annexe 2 : Fiche d'information destinée aux étudiants internationaux

Profil sociodémographique, académique et économique

1. Vous êtes : () Homme () Femme
2. Quel est votre âge : _____
3. Quelle est votre citoyenneté actuelle?
() Citoyen du Brésil avec visa d'étudiant (résident temporaire)
() Citoyen du Brésil avec ou autre visa de non-migrant
() Citoyen du Brésil et Résident permanent du Canada
() Autre citoyenneté : _____
4. Quel est votre statut matrimonial?
() Célibataire
() Union libre/ avec compagnon
() Marié
() Divorcé
() Séparé
() Veuf
5. Avez-vous des enfants? () Oui () Non
6. À quelle date êtes-vous arrivé au Canada (mois, année)? _____/_____
7. Depuis quand planifiez-vous étudier au Canada? (mois, année)? _____/_____
8. Dans quel programme de 2e ou de 3e cycles êtes-vous inscrit à l'UdeM?
() D.É.S.S
() Maîtrise (toutes modalités)
() Doctorat (toutes modalités)
9. Quand prévoyez-vous obtenir votre diplôme ? (mois, année)? _____/_____
10. En quelle année d'étude êtes-vous? _____
11. Quel est votre secteur disciplinaire (une seule réponse) ?
() Sciences humaines
() Arts
() Sciences sociales

- () Gestion et administration des affaires
- () Éducation
- () Génie
- () Sciences physiques et mathématiques
- () Sciences de l'environnement
- () Sciences biologiques
- () Sciences de la santé

12. Quel est votre statut actuel dans votre programme de 2e ou de 3e cycles ?

- () J'ai terminé mes cours
- () Je n'ai pas terminé mes cours
- () J'ai réussi mon examen de synthèse (doctorat)
- () Mon projet de recherche/devis a été accepté par le jury (maîtrise ou doctorat)
- () J'a réalisé mon stage de maîtrise
- () J'ai soutenu ma thèse
- () J'ai déposé ma mémoire / rapport de stage

13. Exercez-vous une activité professionnelle au Brésil?

- () Oui. Laquelle ? _____
- () Non

14. Quelle est la profession de votre :

Père : _____
Mère : _____

15. Avez-vous de la famille au Canada ?

- () Oui () Non

16. Un membre de votre famille poursuit-il ou a-t-il déjà poursuivi des études au Canada ou à l'étranger ?

- () Oui () Non

Qui : _____

Où : _____

Quand : _____

Quel programme : _____

17. Avez-vous déjà poursuivi des études au Canada ou à l'étranger avant de venir au Québec?

- () Oui () Non

Si oui, quels ont été les institutions d'études que vous avez fréquentées avant de venir en Québec, leur lieu, le domaine et l'année d'obtention du diplôme ou stage?

Université/école	Pays/Ville	Programme	Année

L'intégration socioéconomique

18. Qui finance vos études ? Veuillez cocher toutes les formes d'aide financière reçue durant vos études.

☐ Bourse d'un gouvernement ou organisme subventionnaire étranger au Brésil

Veuillez préciser: _____

☐ Bourse d'un organisme subventionnaire fédéral

☐ Bourse d'un organisme subventionnaire ou provincial

☐ Bourse de l'université de l'UdeM fondée sur le mérite scolaire

☐ Exonération complète des droits de scolarité

☐ Exonération partielle des droits de scolarité

☐ Avantages sociaux ou financement de l'employeur

☐ Prêts et bourse du gouvernement provincial Québec

☐ Bourse de l'université l'UdeM fondée sur le besoin financier

19. Avez-vous bénéficié de soutiens financiers ou matériels (autre que la bourse) qui vous ont aidé à accomplir vos études au Québec ?

☐ Oui. Veuillez préciser _____

☐ Non

20. Veuillez cocher toutes les formes d'emploi réalisé durant vos études.

☐ Poste d'assistance de recherche

☐ Poste d'auxiliaire d'enseignement

☐ Autre emploi à temps partiel en recherche

☐ Autre emploi à temps partiel en enseignement

☐ Autre emploi sur le campus

☐ Autre emploi hors campus

Compétences linguistiques

21. Comment percevez-vous votre niveau de compétence linguistique pour communiquer et interagir avec les personnes dans les différents contextes sociaux

Langue	Stade	Niveaux		
		Débutant	Intermédiaire	Avancé
Français	Avant d'être admis à l'UdeM			
	Après d'être admis à l'UdeM			
Anglais	Avant d'être admis à l'UdeM			
	Après d'être admis à l'UdeM			
Autre : _____	Avant d'être admis à l'UdeM			
	Après d'être admis à l'UdeM			

22. Où avez-vous suivi de cours de français? (cocher plus d'une réponse si nécessaire)

☐ Au Brésil

☐ Au Canada, avant d'entrer à l'Université

☐ Au Canada, après d'entrer à l'Université

☐ Dans un autre pays. Veuillez-le préciser : _____

Si vous avez suivi de cours de français, préciser svp, le nom de

l'institution/organisme/École/Université où le cours de français a été réalisé.

Usage des sites des réseaux sociaux

23. À quelle fréquence utilisez-vous les médias sociaux suivants dans le cadre de vos études, de votre travail ou de vos loisirs personnels ?

Médias sociaux/ Fréquence	Rarement ou jamais	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours	Plusieurs fois par jours
Facebook						
LinkedIn						
YouTube						
Twitter						
Autre (veuillez précisez: _____)						

24. Comment percevez-vous votre compétence à utiliser des sites de réseaux sociaux, tel que Facebook par rapport aux personnes de votre entourage?

- ☐ Moins compétent que la moyenne
☐ Aussi compétent que la moyenne
☐ Plus compétent que la moyenne

25. Étiez-vous membre du groupe officiel sur Facebook de l'Université de Montréal dédié aux futurs étudiants et étudiants brésiliens ?

(facebook.com/groups/udembrasilcanada/)

- ☐ Oui
☐ Non

Si vous avez répondu oui, à quelle fréquence participez-vous à ces activités dans le groupe Facebook Brésil/UdeM?

Activités	Jamais	À l'occasion	Souvent
Commenter une nouvelle			
Lire et aimer des nouvelles			
Simplement lire les nouvelles			
Publier une nouvelle			
Partager une nouvelle			
Ajouter un ami dans le groupe			
Chercher de sujets qui ont été déjà discutés			
Lires les fichiers disponibles			
Autre : _____			

26. L'utilisation des sites de réseaux sociaux (Ex. :Facebook, LinkedIn) a eu un impact positif sur mon intégration en tant qu'étudiant à l'UdeM.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Neutre
- ☐ En accord
- ☐ Fortement en accord

27. En général, comment apercevez-vous votre expérience académique globale à l'UdeM

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ passable
- ☐ médiocre

28. En général, comment apercevez-vous votre intégration globale au Québec?

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ passable
- ☐ médiocre

Annexe 3 : Grille de codage des entretiens individuels

<p>ATRIBUTS PRE-ADMISSION</p> <ul style="list-style-type: none"> APA_background famille APA_Buts_intentions-attentes APA_Compétences linguistiques APA_Expériences éducatif et prof APA_ressources financiers APA_Expériences mobilité étudiante APA_Expérience emigration dans la famille <p>AVANT_ DEMARCHES PROJ-MIGRA-ETUDES</p> <p>RAISONS PROJ-MIGRA-ETUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> RAISON_PROJMIGRETUD_Obténir bourse RAISON_PROJMIGRETUD_Compétences linguistiques RAISON_PROJMIGRETUD_Reseau social Contact Admission + Udel RAISON_PROJMIGRETUD_Sejour linguistique au Canada RAISONS_PROJMIGRETUD_Reseau social prof udem, amis RAISON_PROJMIGRETUD_Avoir une experience a l etranger RAISON_PROJMIGRETUD_Autres <p>QUESTION_PREOCUP_EMERGENCE DU PROJET MIGRA-ETUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Choix Canada et Université AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Demarches immigration - CAQ,Visa AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Trouver Directeur Recherche AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Langue AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Logement AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Economique AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Culturels, froid, relationnel AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Connexion volontaire AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Reussite et performance academ AV/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Autre <p>QUESTION_PREOCUP_EMERGENCE DU PROJET MIGRA-ETUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Choix Canada et Université AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Demarches immigration C/ AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Trouver Directeur Recherche AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Langue AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Logement AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Economique AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Culturels, froid, relationnel AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Deconnexion volontaire AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Reussite et performance a AV/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Autre <p>APPRENTISSAGE SOCIALE - USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Vicariantes AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Symboliques AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus auto-regulateurs <p>SENTIMENT D AUTO EFFICACITE_ USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Expérience AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Observation d'autrui AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Persuasion sociale AV/USAGE_RS/APPSOCIAL_Facteurs physiologiques <p>APPRENTISSAGE SOCIAL NON USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/NON_USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Vicariantes, symb <p>AUTRES MEDIAS SOCIAUX ou TIC -FORMES USAGES</p> <ul style="list-style-type: none"> AV/AUTRESMSOCIAUX_RechercheInfo projet migra-etudes AV/AUTRESMSOCIAUX_Autres <p>APRES_REALISATION PROJ-MIGRA-ETUDES</p> <p>APRES_INTEGRATION - UNIVERSITE Selon Tinto 1993</p> <p>APRES/INTEGRATIONUNIV-Academique</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/INTEGRATIONUNIV/ACAD_Performance Academique APRES/INTEGRATIONUNIV/ACAD_Interactions Fac_Staff APRES/INTEGRATIONUNIV/ACAD_Engagement Institutionnelle APRES/INTEGRATIONUNIV/ACAD_SentimentEfficacitePersonnel <p>APRES/INTEGRATIONUNIV-Sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/INTEGRATIONUNIV/SOC_Activites paraescolaires APRES/INTEGRATIONUNIV/SOC_Interaction avec les pairs <p>APRES/SOCIETE_Strategies Acculturation selon Berry et Sa</p> <ul style="list-style-type: none"> INTEGRATION_Strategies ASSIMILATION_Strategies SEPARATION_Strategies MARGINALISATION_Strategies <p>APRES/INTEGRATION/LINGUISTIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/INTEGRATIONLINGUISTIQUE_Perception competence APRES/INTEGRATIONLINGUISTIQUE_Relation avec la Langue f 	<ul style="list-style-type: none"> APRES/INTEGRATIONLINGUISTIQUE_Situation strategies apprentissage APRES/INTEGRATIONLINGUISTIQUE_Outils numeriques usages APRES/INTEGRATIONLINGUISTIQUE_Autres <p>QUESTION_PREOCUP_PENDANT_REALISATION PROJ-MIGRA-ETUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Choix Canada et Université APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Demarches immigration - CAQ,Visa APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Trouver Directeur Recherche APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Langue APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Logement APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Economique APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Culturels, froid, relationnel APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Connexion volontaire APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Reussite et performance academique APRES/QP/USAGE_RS/PROJMIGRETU_Autre <p>QUESTION_PREOCUP_PENDANT_REALISATION PROJ-MIGRA-ETUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/QP/Aider -informer paires APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Choix Canada et Université APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Demarches immigration-CAQ,Visa APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Trouver Directeur Recherche APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Langue APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Logement APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Economique APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Culturel, Froid, relationnel APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Deconnexion volontaire APRES/QP/NON_USAGE_RS_Academique_Reussite et performance APRES/QP/NON_USAGE_RS/PROJMIGRETU_Autre <p>AP_ APPRENTISSAGE SOCIALE - USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> AP/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Vicariantes AP/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Symboliques AP/USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus auto-regulateurs <p>AP_SENTIMENT D AUTO EFFICACITE - USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/USAGE_RS/APPSOCIAL_Expérience APRES/USAGE_RS/APPSOCIAL_Observation d'autrui APRES/USAGE_RS/APPSOCIAL_Persuasion sociale APRES/USAGE_RS/APPSOCIAL_Facteurs physiologiques <p>APRES_APPRENTISSAGE SOCIAL NON USAGE RS</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/NON_USAGE_RS/APPSOCIAL_Processus Vicariantes_symbolique <p>APRES_AUTRES MEDIAS SOCIAUX ou TIC - FORMES USAGES</p> <p>LIENS SOCIAUX MS Maintien ou creation</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Lien social avec famille amis soc d APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Lien social avec pairs academiques APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Lien social communautaire d origine <p>TRANSFERT CONNAISSANCES MS</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Informateurs -aide APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Creation de blogues <p>AUTRES MS</p> <ul style="list-style-type: none"> APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Recherche d information APRES/AUTRESMSOCIAUX OU TIC_Autres formes d usage
--	--

Annexe 4 : Grille de codage de descriptions de préoccupations et de questionnements des étudiants dans le contexte pré et post-migratoire (article 1)

Thème de préoccupations	Description
Économique	Au Brésil et au Québec - Questions liées à l'obtention d'une source de financement pour les études, qu'il soit une bourse ou un emploi au Canada.
Admission, permis d'études, assurance maladie	Au Brésil - Questions liées à la compréhension le processus d'admission et ses exigences, ainsi que la demande de visa (aussi renouvellement), le certificat d'admission du Québec (CAQ) et assurance maladie. Au Québec - caractériser par le souci de comprendre le processus de renouvellement de visa et assurance maladie.
Linguistique	Au Brésil - Leur niveau de connaissance et de maîtrise de la langue française, les préoccupations d'avoir faire un examen de langue française (c'est-à-dire TFI Test de français international) pour être admis au programme, d'étudier, de parler et d'interagir dans une autre langue - Française ou l'Anglaise. Au Québec – Questions sur le souci de bien écrire, étudier et parler le français ou l'anglais.
Choix Canada et Université	Au Brésil - Questions liées au choix du Québec, Canada et de l'université (classement des universités canadiennes, ainsi que leur popularité au Brésil ; présence du domaine d'étude souhaité, Accès et qualité de l'information sur l'université et dans certains cas dans leur langue maternelle, offre d'une bourse d'études, aspects socioculturels opposés à pays comme le Portugal ou les E.U.A, possibilité d'immigrer après le diplôme.
Logement	Au Brésil et au Québec - Questions liées aux possibilités de logements, quartiers plus populaires, moins cher et la résidence des étudiants.
Trouver un directeur Recherche	Au Brésil et au Québec - Questions à propos de la recherche d'un directeur de recherche ainsi que présenter leur projet de recherche.
Apprentissage interculturel et saison hivernale	Au Brésil et au Québec - Questions liées sur la vie dans une autre culture, les mythes, la communication et l'interaction avec les autres, la compétence interculturelle et le climat froid du pays.
Réussite et performance académique	Au Brésil - Questions liées à leur capacité à être admis, mais aussi compléter leur programme avec succès. Connaître la vie universitaire et la ville, apprendre à étudier, méthodes d'évaluations, étudier à plein temps et se déplacer sur le campus. Élaborer et améliorer le projet de recherche. Être membre des associations des étudiants existants sur le campus. Au Québec - Questions en lien avec leur participation à la séance d'accueil, de s'adapter aux méthodes d'étude, les méthodes d'évaluations, ainsi que comprendre le choix de cours ; sur la quantité de lectures à faire, étudier à plein temps et faire le choix de cours. L'approbation

du devis. À la maîtrise, trouvez un directeur de recherche. S'intégrer a un centre/groupe de recherche; être inscrit dans la quantité de crédits exigés pour maintenir le statut d'étudiant à temps plein ; être bien informé (accéder à la bibliothèque) ; préparer la collecte de données au Brésil.

Autres

Caractérisé par les questions :

Familiaux : Trouver/inscrire l'école pour les enfants et apprendre son fonctionnement ; concilier études et famille, s'occuper de la demande de visa pour les enfants et conjoint (e), s'inquiéter sur l'intégration aussi de l'intégration du conjoint par rapport à la langue française ou même aux études ;

Professionnel :

Au Canada- organiser la vie professionnelle et académique avant de quitter le pays d'origine ; insertion professionnelle au Canada avant et après le diplôme ;

Au Québec - Insertion professionnelle au Canada avant et après le diplôme ; avoir un emploi une fois de retour au pays d'origine ; obtenir une expérience de travail au Québec.

Réseautage : Venir en personne au Canada pour créer un réseau de contacts avant de faire la demande d'admission. Une fois admis, arrivé avant le début du programme

Réseautage : Au Québec, aider à établir de partenariats avec leur faculté d'origine au Brésil.

Émigrer : au Québec, changer son statut de résident temporaire à celui résident permanent ;

Annexe 5 : Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

N° de certificat
CPR-14-130-D(1)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE - 1er renouvellement -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	Étude exploratoire sur l'usage des sites de réseaux sociaux (SRS) dans la trajectoire d'intégration des étudiants étrangers brésiliens à l'Université de Montréal
Étudiante requérant	Sirléia Ferreira da Silva Rosa Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Sous la direction de	Bruno Poellhuber, Professeur agrégé, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPR.

Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

3 mars 2016

Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission*

5 décembre 2014

Date du certificat initial

*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

1er avril 2017

Date du prochain suivi

1er avril 2017

Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cpr.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cpr@umontreal.ca

Annexe 6 : Formulaires d’information et de consentement (version portugais)

FORMULÁRIO DE INFORMAÇÃO PARA A PESQUISA:

Estudo exploratório sobre o uso de sites de redes sociais na trajetória de integração de estudantes estrangeiros brasileiros, na Universidade de Montreal

Pesquisadora principal: Sirléia Silva Ferreira Rosa, doutoranda do Departamento de Psicologia da Educação e Formação de Adultos, da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal, Canadá

Orientador : Bruno Poellhuber, Professor Associado do Departamento de Psicologia da Educação e Formação de Adultos, da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal, Canadá

Esta pesquisa é financiada pelo Fundo de pesquisa do Québec - Sociedade e Cultura - Canadá

Convido você a participar da pesquisa mencionada acima. Porém, antes de concordar em participar da mesma, por favor, leia e considere cuidadosamente as informações a seguir.

Este formulário de informação e de consentimento, explica o objetivo do estudo, procedimentos, benefícios, riscos e desvantagens, bem como a pessoa a contatar em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento desta pesquisa ou os seus direitos como participante.

A) INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES

Como parte da minha pesquisa de doutorado, me interesso ao uso de sites de redes sociais como o *Facebook* e o *LinkedIn*, por estudantes estrangeiros em seus projetos de migração para estudo e integração em outro país.

Em que consiste sua participação nesta pesquisa?

A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de uma ficha bibliográfica e na participação de uma entrevista individual de 50 minutos. No caso em que a entrevista necessite de um tempo de viagem excessivo, ou, claro, se você mora no exterior, ela poderá ser realizada remotamente via Skype ou outros meios equivalentes. Esta entrevista incidirá sobre a sua experiência pessoal com sites de redes sociais em seu projeto de imigração para o estudo, assim como suas percepções sobre a sua integração. A entrevista será gravada em áudio para facilitar a transcrição.

Antes de nossa entrevista, eu o convidarei a preencher a ficha bibliográfica, na qual você irá informar seus dados sócio-demográficos, por exemplo, dados relativos a sua idade, sexo, status de imigração, fonte de financiamento para os estudos, conhecimento de idiomas, etc.

O que vou fazer com os dados? Existe um acordo de confidencialidade para os participantes?

As respostas recolhidas de todos os participantes durante as entrevistas, me permitirão escrever minha tese, bem como artigos e trabalhos para comunicações em conferências, nos quais dados da sua entrevista poderão ser citados, mas será impossível identificar a fonte, ou seja, jamais irei nomear ou identificar os participantes.

As informações coletadas serão mantidas estritamente confidenciais. Cada participante da pesquisa será atribuído um número e só a pesquisadora principal (eu) e/ou a pessoa autorizada a fazê-lo terá a lista de participantes e os números que os foram atribuídos. Nenhuma informação que possa identificá-lo, de uma forma ou de outra será publicada.

Os dados serão mantidos em um local restrito bloqueado, localizada no Canadá, e em seguida, destruídos após um período máximo de sete anos após a apresentação da tese. No final do projeto, as transcrições serão conservadas, mas sem nenhuma informação que permita a identificação dos participantes.

Quando a pesquisa estiver concluída, caso esteja interessado, você será notificado com prioridade sobre a disponibilidade dos resultados, através do e-mail que você vai informar no final deste formulário, e terá acesso privilegiado aos relatórios da pesquisa.

É obrigatório participar?

Não. Você pode decidir não responder a uma ou mais perguntas. Você também pode decidir a qualquer momento que você quiser parar a entrevista por completo, e mesmo após a entrevista, me pedir para não usar a sua resposta na minha pesquisa ou destruí-la. No entanto, uma vez que o processo de publicação dos dados (que não permitirá identificá-lo) tenha começado, eu não poderei destruir as análises e resultados sobre os seus dados.

Existem riscos, inconvenientes ou benefícios?

Não há risco de responder às minhas perguntas. Nenhum inconveniente está associado a sua participação nesta pesquisa, exceto o tempo gasto na entrevista. No entanto, é possível que ao relatar suas experiências, você desperte lembranças emotivas ou desagradáveis. Se desejar, você pode simplesmente optar por não responder a estas perguntas e até mesmo terminar a entrevista. Além disso, se for o caso, poderei informar recursos ou encaminhá-lo (a) para um profissional que poderá ajudá-lo (a).

Você não será pago por sua participação e você não terá qualquer benefício pessoal. Ao participar desta pesquisa você nos ajudará a entender melhor o papel das redes sociais na trajetória de integração de estudantes estrangeiros; a maneira como os processos de interação são estabelecidos, as preocupações, as necessidades e as barreiras para o sucesso da imigração para estudar, assim como a integração na sociedade quebequense. Uma melhor compreensão do fenômeno, permitirá a formulação de recomendações para melhorar as práticas de integração de estudantes estrangeiros, desde o início do projeto de migração, que começa antes da chegada na sociedade escolhida e em instituições de ensino superior.

E se você tiver dúvidas sobre o projeto?

Se você tiver alguma dúvida sobre os aspectos científicos desta pesquisa, ou, se você quiser desistir do estudo, você pode entrar em contato comigo: Sirléia Rosa, doutoranda do Departamento de Psicologia da Educação e Formação de Adultos, da Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Montreal.

Em caso de dúvidas ou preocupações sobre os seus direitos e responsabilidades dos pesquisadores sobre sua participação neste projeto, entre em contato com o Comitê de Ética (CFRE) através do email cper@umontreal.ca, telefone 514-343-6111, ramal 1896 ou visite o site

<http://recherche.umontreal.ca/participants site>.

Qualquer reclamação sobre a sua participação nesta pesquisa podem ser encaminhadas para a ouvidoria da Universidade de Montreal, telefone (514) 343-2100 ou e-mail ombudsman@umontreal.ca. A ouvidoria aceita ligações a cobrar, em francês ou Inglês, e atende chamadas de 9h às 17h.

B) CONSENTIMENT VERBAL

Declaração de participante

- Eu entendo que eu posso utilizar todo o tempo necessário para refletir antes de dar meu consentimento para participar ou não da pesquisa.
- Posso fazer perguntas para equipe de pesquisa e exigir respostas satisfatórias.
- Eu entendo que, ao participar deste projeto de pesquisa, não renuncio a nenhum dos meus direitos e não exonero os pesquisadores de suas responsabilidades.
- Eu li o presente formulário de informação e de consentimento e concordo em participar deste projeto de pesquisa.

Eu concordo que esta entrevista seja gravada : Sim ___ Não ___

Sobrenome : _____ Nome : _____

Data : _____

Email para receber um resumo dos resultados da pesquisa : _____

Compromisso da pesquisadora

Eu expliquei as condições de participação no projeto de pesquisa para o participante. Eu respondi da melhor maneira as perguntas e verifiquei a compreensão do participante. Estou concordo, junto com a equipe de pesquisa, a respeitar o que foi acordado no presente formulário de informação e guardo uma copia do mesmo nos meus arquivos.

Assinatura da pesquisadora: _____ Data : _____

Sobrenome : _____ Nome: _____

Annexe 7 : Formulaire d'information et de consentement (version française)

Étude exploratoire sur l'usage des sites de réseaux sociaux dans la trajectoire d'intégration des étudiants internationaux brésiliens à l'Université de Montréal

Chercheuse principale: Sirléia Ferreira Silva Rosa, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Bruno Poellhuber, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Fonds de recherche du Québec- Société et culture – Canada

Je vous invite à participer à la recherche nommée ci-haut. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Dans le cadre de ma recherche doctorale, je m'intéresse à l'usage par des étudiants internationaux des sites de réseaux sociaux, tel que *Facebook* et *LinkedIn*, dans leur parcours de migration pour études et d'intégration dans un autre pays.

En quoi consiste votre participation à la recherche?

Votre participation à cette recherche consistera à remplir une fiche d'information et à participer à une entrevue individuelle de 50 minutes. Dans le cas où l'entrevue nécessiterait un temps de déplacement excessif, ou bien sûr si vous habitez à l'étranger, elle pourra se faire à distance par

Skype ou autre moyen équivalent. Cette entrevue portera sur votre expérience personnelle avec les sites de réseaux sociaux lors de votre projet d'immigration pour études, ainsi que vos perceptions à propos de votre intégration. L'entrevue sera enregistrée en audio afin de faciliter sa transcription. Avant notre entrevue, je vais vous inviter à remplir la fiche d'information sur laquelle vous allez à préciser des informations sociodémographiques, tel comme votre âge, sexe, statuts d'immigration, sources de financement pour les études, connaissances de langues, etc.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies? Y a-t-il une entente de confidentialité entre participants?

Les réponses recueillies de tous les participants lors des entrevues, permettront la rédaction de ma thèse de doctorat, ainsi que des articles et communications dans des congrès, dans lesquels vos propos pourraient être cités, sans toutefois qu'il soit possible d'en identifier la source, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Les informations recueillies demeureront strictement confidentielles. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Les données seront conservées dans un local à accès restreint verrouillé, situé au Canada, puis détruites après un délai maximum de sept années après la soutenance de la thèse. . À la fin du projet, les transcriptions seront conservées, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Une fois la recherche terminée, si vous êtes intéressés, vous serez avisé en priorité de la disponibilité des résultats à l'adresse courriel que vous nous laisserez à la fin de ce formulaire et aurez un accès privilégié aux rapports de recherche.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous voulez arrêter l'entrevue complètement, et même après l'entrevue, me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données (ne permettant pas de vous

identifier) sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Y a-t-il des risques, des inconvénients et des bénéfices?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Aucun inconvénient n'est associé à votre participation à ce projet, si ce n'est le temps consacré à l'entrevue et aux déplacements éventuels associés. Cependant, il se peut que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions et même mettre fin à l'entrevue. De plus, s'il y a lieu, je pourrai vous référer à une personne-ressource ou vous remettre les coordonnées de différentes ressources qui pourraient vous aider.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. En participant à cette recherche, vous nous aiderez à mieux comprendre le rôle des sites de réseaux sociaux dans la trajectoire d'intégration des étudiants internationaux, la façon dont leurs processus d'interaction sont établis, leurs préoccupations, besoins ou obstacles à la réussite de leur projet d'immigration pour études et de leur intégration à la société québécoise. Cette meilleure compréhension permettra de formuler des recommandations pour améliorer les pratiques d'intégration des étudiants internationaux dès le début du projet migratoire, celui-ci commençant avant l'arrivée dans la société d'accueil et dans les institutions d'enseignement supérieur.

Que faire si vous avez des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions ou remarques concernant les aspects scientifiques de cette recherche, ou si vous voulez vous retirer de l'étude, vous pouvez vous adresser à moi : Sirléia Rosa, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Pour toute question ou préoccupation concernant vos droits ou les responsabilités des chercheurs à propos de votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) à l'adresse courriel cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896, ou encore consulter le site <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L'*ombudsman* accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

B) CONSENTEMENT VERBAL

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre tout le temps dont j'ai besoin pour réfléchir avant de donner mon accord pour participer ou non à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui ___ Non ___

Nom : _____ Prénom : _____

Date : _____

Adresse courriel à laquelle je désire recevoir un résumé des résultats de recherche :

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information, et je conserve une copie de celui-ci pour mes dossiers.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 8 : Message de recrutement (version portugais)

Message de sollicitation et de recrutement envoyé par un professionnel du Service d'admission et de recrutement de l'UdeM (SAR) aux étudiants brésiliens de l'UdeM

Prezado (a) estudante,

Eu me chamo _____ e trabalho no serviço de admissão e recrutamento da Université de Montréal. Recentemente, uma de nossas alunas no doutorado nos contatou para realizar entrevistas com estudantes brasileiros.

A pesquisa de doutorado da mesma enfoca a integração de estudantes internacionais brasileiros de pós-graduação e o uso que os mesmos fazem de sites de redes sociais como Facebook e LinkedIn, e outras fontes de informação via web.

A doutoranda te convida a participar de uma entrevista individual com duração de aproximadamente 60 minutos, pessoalmente ou via Skype. As entrevistas começam hoje até o dia 23 de dezembro, e continuam entre os dias 5 e 19 de janeiro 2015.

Se você concordar em participar desta pesquisa, por favor entre em contato com a aluna através do e.mail _____ ou telefone _____

Sirléia Rosa, MSc, Doctorante
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Contact :

A estudante te fornecerá mais informações sobre a pesquisa, bem como sobre o consentimento para participar.

Atenciosamente,

Service d'admission et de recrutement de l'UdeM
3744, rue Jean-Brillant, bureau 6426
Montréal (Québec) H3T 1P1
514 343-6111, poste 25838

Annexe 9 : Message de recrutement (version française)

Message de sollicitation et de recrutement envoyé par un professionnel du Service d'admission et de recrutement de l'UdeM (SAR) aux étudiants brésiliens de l'UdeM

Bonjour,

Je m'appelle _____ et je travaille au Service d'admission et de recrutement de l'Université de Montréal. Récemment, une de nos étudiantes au doctorat nous a contactés afin de réaliser des entrevues avec des étudiants brésiliens.

Sa recherche doctorale porte sur l'intégration des étudiants internationaux brésiliens aux cycles supérieurs et l'usage qu'ils font des sites de réseaux sociaux tels que Facebook et LinkedIn, ainsi que d'autres sources d'information sur web.

La doctorante cherche des étudiants brésiliens inscrits à l'UdeM et détenant un permis d'études, qui accepteraient de participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 50 minutes, en personne ou via Skype. Les entretiens débutent aujourd'hui jusqu'au 23 décembre, et continuent entre le 5 et 19 janvier 2015.

Si vous acceptez de participer à cette étude, veuillez contacter directement l'étudiante à l'adresse courriel

Sirléia Rosa, MSc, Doctorante
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Contact :

L'étudiant vous donnera alors de plus amples renseignements sur l'étude ainsi que sur le consentement pour y participer.

Cordialement,

Service d'admission et de recrutement de l'UdeM
3744, rue Jean-Brillant, bureau 6426
Montréal (Québec) H3T 1P1
514 343-6111, poste 25838

Annexe 10 : Organigramme – Services aux étudiants SAÉ

UdeM

Organigramme SAÉ
2015-16

